

第一章 緒論

第一節 研究動機

經濟學家對於企業的永續經營，曾經下了一番功夫從多方面角度加以研究，發現其關鍵因素在於「人」，要讓企業不斷地成長，順應潮流與趨勢，以取得更大的獲利空間，唯有靈活地運用人才，才能讓組織面對環境的改變，做出正確的判斷，因此，人才的培育與在職訓練成為永續經營的關鍵(張博堯，1996)。

在邁入二十一世紀的今天，電腦與網路帶領人類進入資訊化社會，圖書館是一個成長的有機體，隨著科技的進步，應用電腦處理各項業務，改變了原有的服務方式，在面對資訊科技的快速發展、館藏資料多元化與讀者需求複雜的時代環境中，圖書館員即使原先在學校受過完善的專業教育，但是若不能配合外在環境變化，持續不斷地吸收新的知識與技能，隨著時間的演進，原有的知能將會不敷使用，呈現退化狀態，造成個人在工作上的阻礙，因此，新時代的圖書館員需要具備新的知識與技能以應付不斷改變的工作型態，同時在職館員更需加強繼續教育，改變原有的觀念與做法，來適應環境的變化(王梅玲，2001)。

繼續教育在圖書館員的工作生涯中是一個持續不斷的過程，透過繼續教育能讓圖書館員有系統的維持、改善並增廣工作時所需要的知識與技術，並且能監督及提升專業能力，加強工作效率與效能、促進人力資源成長、提升服務品質及圖書館營運績效(張慧銖，1998)。繼續教育的進行方式有很多種，包括短期學分班課程訓練、研習營、學術研討會、參與專業性會議與演講、至各校相關學系選修或旁聽正式課程、選擇報考國內外研究所，就讀正式學程以取得學位、參觀其他圖書館、利用在職人員工作的輪調來吸取經驗、或時常鼓勵館員從事專題研究，甚至以自修的方式研讀其有興趣的專業文獻和交換彼此的閱讀心得等(俞依秀，1993)，館員藉由這些方式來充實自己的專業知能，讓自己在變化快

速的資訊環境中，保持競爭力。然而，上述這些管道是否符合圖書館員繼續教育的養成呢？抑或是否能滿足其在專業知識上的需求呢？在楊美華(2000)進行的《台灣地區圖書館員繼續教育資訊網之建構》研究指出，大部分的館員認為透過選修學校相關系所課程與修習相關學位的方式是最有效的，最能達到繼續教育的目的，其主要原因在於，參加演講或研討會，並非單位中每個人都可以參與，除了離不開工作崗位以外，課程需要收費與內容不符合需求等，均會影響館員參加的意願，但是，修習相關學位的方式也有其缺點，因為僧多粥少，錄取名額實在太少，而館員要與應屆畢業生相互競爭進而擠進窄門，實在不容易，所以圖書館員繼續教育的管道雖多，卻因受制於錄取名額、地理的距離、時間的配合以及工作負擔...等因素的影響，導致歷年來圖書館員參與繼續教育的比例甚低，但是若以圖書館管理組織層面來說，其人員沒有持續吸收新的知識與技術，長期下來對組織將產生不良的影響，進而影響其服務品質與營運績效。

近幾年來，在政府大力提倡終身學習之下，一般大眾普遍體認到終身學習的重要，有不斷學習的意識與覺醒，以適應社會快速的變遷，各學科領域紛紛開設繼續教育課程，提供在職人士回流接受教育。圖書館界為順應此潮流，與加強培育各類型圖書館之中、高級管理人員，健全圖書館之管理，也增加了圖書館專業服務人員的繼續教育管道，如：台灣大學圖書資訊學系於九十二年度開始招收「研究所碩士在職專班」，同一時期，台灣師範大學社教系也設立了在職進修碩士班，以及交通大學的數位圖書館資訊碩士在職專班，這些研究所課程，都是為在職的圖書館員專門設置的，除了要求報考者必須要有兩年以上的工作經驗外，在上課時間安排上也配合館員的工作時間，讓圖書館員能利用平常晚上或週末來就讀，為館員開啓了一個新的進修管道，吸引不少館員的青睞加入進修的行列，然而，館員繼續教育主要是根據館員的需求，提供不斷更新知識與技能的管道以促進其專業發展，其與正規教育有些不同，受教育的館員

多半是成年人與在職人員，他們年齡上較年長，以及有工作經驗，常對繼續教育有其個人特別的需求與目的(王梅玲，2004)。圖書館員的繼續教育管道不只一種，他們願意花時間與金錢選擇就讀碩士在職專班，其學習動機為何？什麼樣的 factors 促使他們參與繼續教育？不同個人背景與專業背景的圖書館員參與繼續教育的動機呈現何種差異？在參與的過程中，遇到哪些障礙，進而影響到學習？透過參與動機與學習障礙因素的研究，可以瞭解圖書館員對於繼續教育的期望與需求，也可以知悉此種教育管道是否能充分反應參與者的需要。

本研究以調查期間就讀圖書資訊碩士在職專班的館員為研究對象，調查其參與繼續教育之學習動機及障礙因素，期望可以激發館員參與意願，加強其學習動機的維持以獲得學習成就，並促進其自我成長與應用於實際工作中，為個人與組織帶來更多的益處，並提供建議做為館員繼續教育規劃與實施方式之參考。

第二節 研究目的

本研究的目的如下：

- 一、探討圖書館員參與圖書資訊碩士在職專班之動機。
- 二、探討圖書館員就讀圖書資訊碩士在職專班的學習障礙。
- 三、根據研究結果，提出具體結論與建議，以作為圖書館員繼續教育規劃與實施之參考。

第三節 研究問題

歸納本研究動機與目的，以調查期間就讀圖書資訊碩士在職專班的圖書館員為研究對象，進行參與動機與學習障礙因素之研究，希望藉由研究結果，反映出圖書館員參與繼續教育學程的學習動機與需求，提供給相關規劃與實施圖書館員繼續教育機構做為參考，因此本研究問題如下：

- 一、圖書館員參與圖書資訊碩士在職專班之學習動機為何？
- 二、不同性別、年齡與婚姻狀況之個人背景變項的圖書館員，其參與圖書資訊碩士在職專班之動機是否有所差異？
- 三、不同工作職務、工作年資、服務的圖書館類型、擔任主管或非主管之專業背景變項的圖書館員，其參與動機是否有所差異？
- 四、圖書館員就讀圖書資訊碩士在職專班之學習障礙為何？
- 五、不同性別、年齡與婚姻狀況之個人背景變項的圖書館員，其參與圖書資訊碩士在職專班所遇到的學習障礙是否有所差異？
- 六、不同工作職務、工作年資、所服務的圖書館類型、擔任主管或非主管的之專業背景變項的圖書館員，其學習障礙是否有所差異？

第四節 研究範圍與限制

本研究限於時間與人力，研究範圍與限制如下：

- 一、本研究所探討的是圖書館員參與繼續教育之動機，以就讀圖書資訊碩士在職專班的館員為主，不包含其他繼續教育管道的參與者，如行政班、暑期班或學分班...等。
- 二、本研究以調查期間就讀國內圖書資訊碩士在職專班的圖書館員做為研究對象，分別為台大圖書資訊學系碩士在職專班、交大數位圖書資訊碩士在職

專班、師大社會教育學系圖書資訊學碩士在職專班與師大圖書資訊所碩士在職專班、世新大學資訊傳播學系碩士在職專班，共計四所學校的研究生，不包括一般日間研究所的在職生，透過問卷進行調查。

三、以研究對象的身分來說，只針對服務於圖書館工作的從業人員進行調查，不包括其他非圖書館工作之參與者。

四、目前國內四所大學的圖書資訊碩士在職專班皆為近三、四年才成立，就讀人數並不多，因此本研究透過問卷，採用普查的方式進行全面性調查，以降低樣本不足的風險與限制。

五、本論文之參考文獻，以中、英文為限。

第五節 研究方法與步驟

一、研究方法

擬透過問卷調查方式，瞭解調查期間就讀圖書資訊碩士在職專班的圖書館員之背景資料、行為動機與學習障礙因素，進行分析其差異情況。

二、研究步驟

為有效完成研究目的，將研究步驟訂定如下：

(一)發現問題引發研究動機：廣泛性蒐集相關文獻，閱讀整理後，以發現問題引發研究動機，設定研究方向。

(二)擬定研究計畫：確認研究問題的目的、研究範圍、研究方法、實施步驟等相關工作。

(三)文獻探討：閱讀整理相關文獻，透過分析、歸納與統整等過程，以建立本

研究的理論基礎與架構。

(四)設計調查問卷：依據文獻探討結果，配合研究目的與研究對象，編製與設計調查問卷。

(五)問卷預試與修正：問卷編製完成後，委請碩士專班同學作預測，並修正問卷中不適合之題目。

(六)正式實施問卷調查：本研究實施普查，以到課堂上發放問卷，當場填寫完畢後，立即回收，若遇到受試者無法於課堂中填寫的狀況，則改以郵寄或電子郵件方式傳送問卷，並追蹤問卷填寫情況。

(七)資料分析處理：根據回收之問卷所得結果，進行整理、統計與分析。

(八)撰寫研究論文：根據資料分析結果，進行綜合比較與分析，以歸納出研究成果與發現，並提出研究結論與建議。

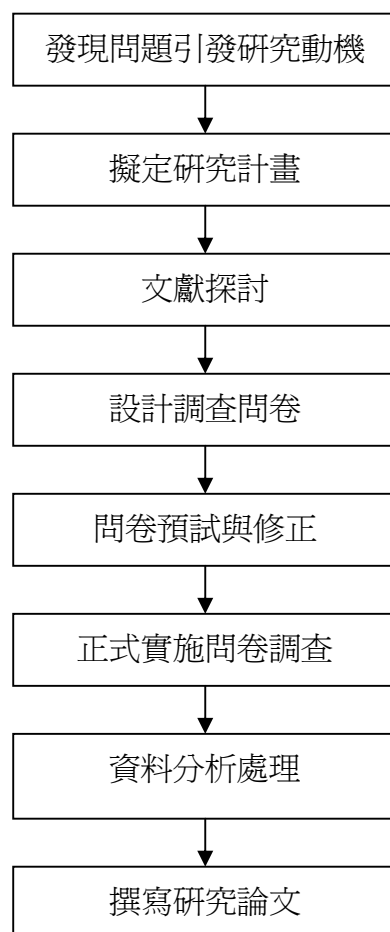


圖 1.1 研究步驟

第六節 名詞解釋

一、動機(Motivation)

所謂「動機」是指引起個體活動，維持已引起的活動，並促使該種活動朝向某一目標進行的內在歷程(張春興，1994)。

二、參與動機(Motivation for Participation)

參與動機係指導引個體決定並參與繼續教育的動力，包括職業進展、自我實現、逃避或刺激、社會服務、外界期望、社交關係、求知興趣等動機取向(黃富順，1985)。本研究是參照黃富順(1995)與陳志樺(2001)之研究，將參與動機區分為求知興趣、專業進展、逃避或刺激、社會服務、外界期望、社交關係、自我發展等七個構面，再依據研究對象的特質與實際狀況加以分析後進行修正，編製成參與動機量表，並採取 Likert 五點模式計分，由研究對象針對問卷中的題目進行回答，藉以獲得圖書館員參與專業繼續教育的動機。

三、學習障礙(Learning Hindrance)

在學習過程中，對其學習行為產生種種限制、阻擾、不利或不便的因素而造成學習困難的情況，一般以「參與障礙」或「學習障礙」稱之(張世民，2002)。本研究參考 Cross(1980)、Darkenwald & Merriam(1982)的分類，採取情境障礙、機構障礙與心理社會障礙等三類，參酌王如哲(2000)、張世民(2002)與陳志樺(2002)等人的學習障礙量表內容，根據本研究實際狀況加以分析、篩檢與整理，歸併重複部分與修改題目內容，以符合本研究之主題，切合圖書館員之背景與實際之需求，編製成學習障礙量表，量表記分方式採取 Likert 五點模式，由研究對象針對問卷中的題目進行回答，藉以了解圖書館員參與專業繼續教育時所產生的學習障礙。

四、專業繼續教育(Professional Development Education , PDE)

專業繼續教育其性質係屬於職業進修教育，以實用為導向，其對象為在職的專業人員，其內容是專業行業的專門知識與技能，其目的在於促進專業的成長、適應社會的變遷、加速職業的晉升、激勵自我的超越、協助機構的發展與提升人力的素質(王政彥，1995)。

五、圖書館員的專業繼續教育(Continuing Education for Librarian)

圖書館員專業繼續教育係指館員在其工作生涯中，有系統的維持、改善與增廣其專業智能，目的在使現有館員保持與更新其觀念、知識與技術不落人後、為變換工作做準備等，藉由參與館內外所舉辦與圖書資訊學或實際工作相關之正式或非正式的學習活動，如：修習學位、選修或旁聽課程等正規教育課程，到非正式的小組討論、參加研討會或演講活動、人員交換、參與研究計畫、閱讀專業文獻等方式，持續增加個人的知識與專長，以有效執行現在與未來的職務，提昇服務品質，並替將來擔任其他工作職務做準備，進一步達到個人職業生涯發展的目的。本研究主要針對就讀國內圖書資訊碩士在職專班的圖書館員實施問卷調查，並採用普查方式進行，以瞭解參與者的個人背景特性、參與動機與學習障礙等。

第二章 文獻探討

目前國內在職人士利用工作之餘，參與進修活動已蔚為風潮，圖書館界在最近這幾年也透過開設碩士在職專班的方式，來訓練與培育人才，以順應資訊科技不斷改變的社會，增進與充實圖書館員的專業知能。此種繼續教育方式的興起，吸引了許多館員的加入，也刺激許多資深館員對於繼續教育的再度重視，燃起參與學習活動的動機，成為目前相當熱門的進修管道。本研究針對已加入此種進修行列的圖書館員進行探討，瞭解他們當初參與的動機與實際參與的過程中遭遇到哪些障礙。本章針對國內外文獻中相關的理論與實證研究進行探討，共分為三節：一、參與繼續教育動機之理論與相關研究。二、學習障礙之理論與相關研究。三、圖書館員的專業繼續教育相關研究。

第一節 參與繼續教育動機之理論與相關研究

一、動機的定義

在心理學的研究中，解讀人類的行為是最基本與最具爭議性的問題，大多數的行為都具有目的，希望能達成某些目標與結果，由個人表現出來的行為進行推論，所得到的假設性解釋即是動機。動機是無法捉摸與直接測量的，但是它確實存在，藉此引發個體的行為表現。根據心理學辭典的定義：「動機與行為是相對的兩個概念，行為是個體外顯的活動，而動機則是促使個體活動的內在歷程」，因此，對於動機的研究，主要目的在於瞭解人類行為的基礎。動機可以說是人類行為最複雜的一面，動機產生的原因有兩種，其一是需求(need)，另一為刺激(stimulation)，動機是一種被刺激的需求，它足以引發個體採取行動來滿足所需(Kotler, 1997)。國內學者張春興(1991)認為，動機是引起個體活動，維持已引起的活動，並促使該活動朝向某一個目標進行的內在歷程。

綜合以上所述可知，「動機」是一種內在歷程，受到需求與刺激的影響，能促使個體採取行動以滿足所需，因此，人類外在行為的表現深受這種內在歷程所主宰，因此，透過動機研究，可以瞭解行為背後所隱藏的真正意涵。

二、成人的學習動機

任何的學習活動都必須要有動機，而促使人們去學習的動機為何，是繼續教育必須關注的焦點，Biscoe and Stone(1980)指出「學習是不可能發生的，除非人的內在動機意識到必須要去學習，而所謂的內在動機則源自於人的需求與渴望去完成與達成某件事。」因此，學習的動機會受到需求、目標、價值觀與自我意識的影響。學習動機可以說是學習行為的根本，是引起個體學習的活動、維持學習活動、並繼續使行為朝向達成學習目標的一種心路歷程(黃富順，1996)。成人的學習動機，通常是自發性與自主性的，受到週遭環境的影響，為謀求改變而參與學習活動。在學習的過程中，若受到時空條件的限制，則學習動機會逐漸減弱，影響到學習活動的持續進行。因此，在成人學習中最根本的問題即是學習動機，沒有學習動機，即使有再好的課程內容與教學環境，都無法吸引成人參與學習或讓學習活動繼續維持，所以，對於教育機構來說，瞭解成人的學習動機是參與學習活動的根本，也是促進成人學習的依據。Rogers(1996)認為成人的學習動機牽涉到需求、期望成就與目標等三個主要概念，分別說明如下(Rogers,1996,pp.34-59，轉引自黃富順，2002，頁 82-86)：

(一)需求

有關需求的探討以 Maslow 的需求理論最為著名，他將需求分為兩大類，共七個層次，各層次之間有高低順序之分，只有低一層的需求獲得滿足以後，高一層的需求才會產生，如圖 2.1。

1. 基本需求：屬於較低的四層需求，為心理或生理上的匱乏所導致的需求，又稱匱乏性需求。

2. 後設需求：又稱成長需求，為較高的三層需求，由內在的自我成長與實現所產生，只有在基本需求獲得滿足時才會產生。

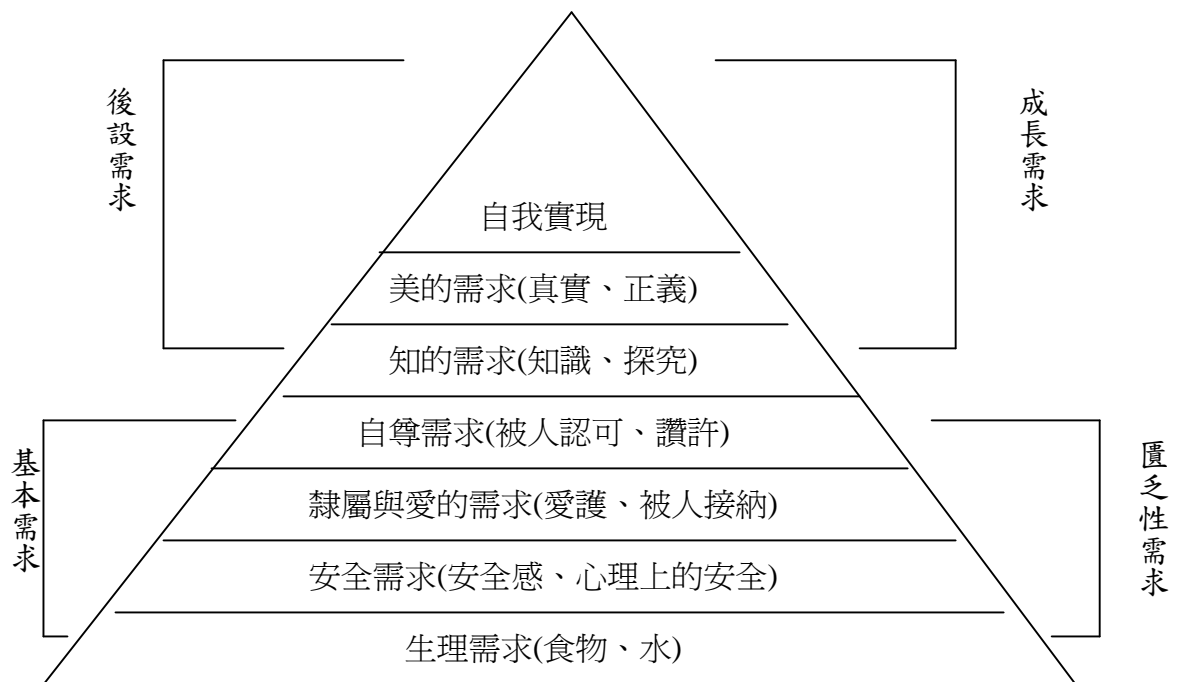


圖 2.1 Maslow 的需求層次論

資料來源：《成人學習》（頁 83），黃富順，2002，台北市：五南出版社。

需求是引發成人學習的源頭，有了學習需求以後，才能依此建立學習目標，往前邁進達到學習目的，因此，需求對於學習動機而言，是最初的根源，也是學習活動的開始。

(二)期望成就

期望成就對於學習動機而言，具有增強與減弱的效果。如果成人對於學習的成就期望很高，就會增強學習的動機和努力。反之，若不抱持太高的期望，則會輕言放棄學習的機會，或者產生中輟學習。因此，學習動機能否持久或維持強度與期望成就的高低有關。由 Porter & Lawler(1986)的期望模式

可知，個人的努力程度會受到「報酬的價值」與「對獲得報酬的期望」影響，如果個人預期所獲得的報酬價值太低，則會降低努力的程度，如圖 2.2。此外，個人的表現與努力程度、個人能力與特質和角色知覺相關。當表現與所獲得的報酬相當時，個人則會感到滿足，若發現兩者的落差過大，則會感到挫折與不滿，而工作滿意度會影響個人對於報酬價值的看法與評價。

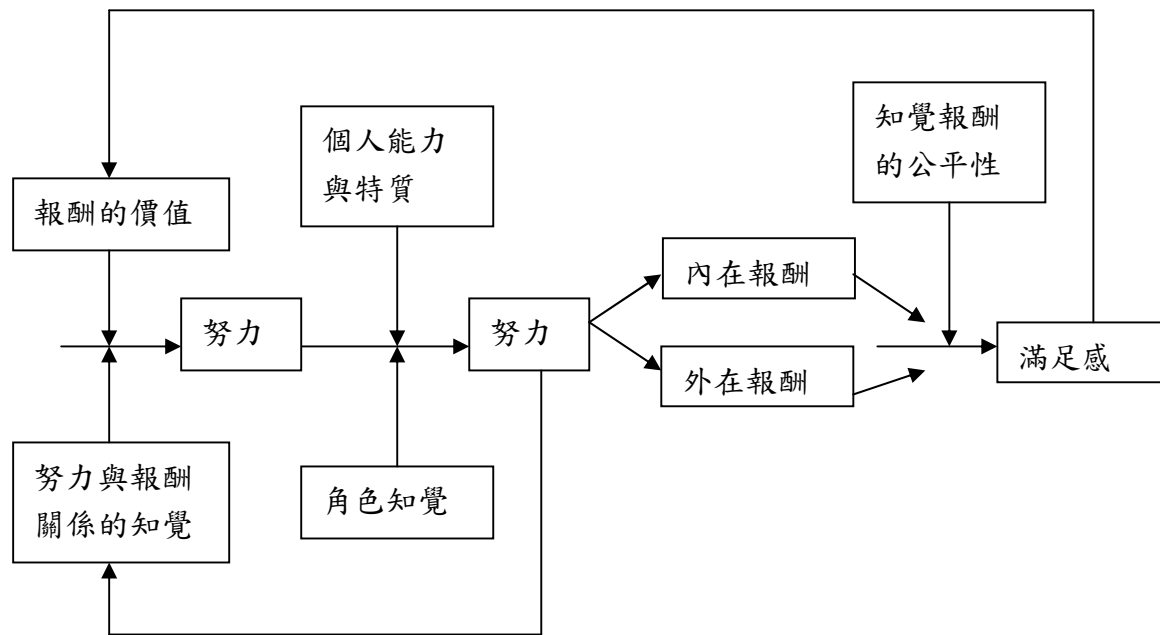


圖 2.2 Porter & Lawler 的期望模式

資料來源：成人學習（頁 85），黃富順，2002，台北市：五南出版社。

(三)目標

目標是個人想要達成的對象、目的或行動，任何學習活動都需要訂定學習目標，才能掌握學習的方向，調整自己的學習行為，並且訂定出學習策略來達成學習的目標。

三、成人參與學習動機理論

成人在離開傳統教育一段時間後，為何會投入繼續學習的行列，這個問題是成人教育研究者所好奇而欲解開的謎題，自從人們對其行為的理由產生懷疑以來，即有不少學者進行相關研究，也發展出動機理論，有關動機理論相當多，有心理學家、社會學家與其他行為學家，分別以不同的角度提出看法，以下將針對與本文相關的理論模式與研究進行說明。

(一) R.Boshier 的一致模式(Congruence Model)

在 Boshier 的所提出的一致模式中，如圖 2.3，將學習動機視為內在心理變項與外在環境交互作用的函數，以成人教育的參與者來說分為兩類，一是「匱乏動機」(Deficiency motivation)，參與者是受到社會與環境的壓力才參與學習活動，其參與行為是衡常作用所致，乃是為了尋求修正匱乏與不平衡的狀況，或為了滿足他人的要求與期待，或是為了達到某種目的之手段。另一類則是受「成長動機」(Growth motivation)的驅使，參與者是基於成長與現實的需求，而不是應付的心態才來參與學習，其行為的動力是來自於內在所致。

在學習活動中的持續參與或中輟，則取決於個體是否能在自我和環境之中取得平衡，「匱乏動機」與「內在自我不一致」、「自我與其他不一致」及退學有關，而這些不一致之間具有累加的作用，其總和愈大，愈不可能參與或中途退出。而受成長動機驅使者是自我接受者，其對自我與他人的看法相符，且對教育環境也感到滿意，因此能持續的參與進修活動。此理論強調了成人學習者和教育環境間必須適當配合的重要性。

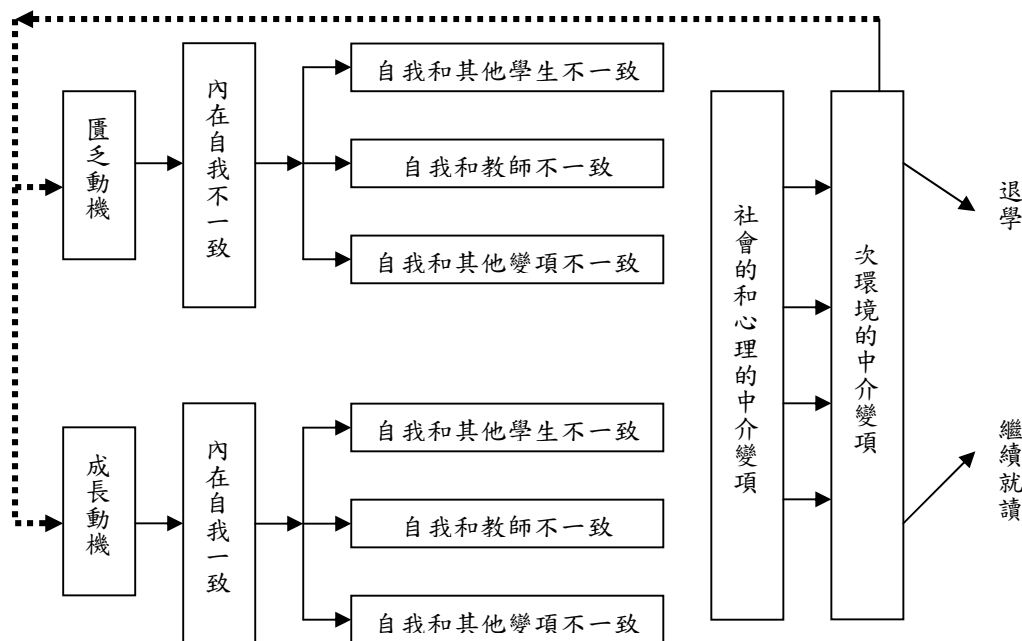


圖 2.3 Boshier 的一致模式

資料來源：成人技職繼續教育參與動機與障礙因素之相關研究（頁 63），

陳志樺，2002，彰化市：國立彰化師範大學工業教育學系研究所。

(二)P.Cross 的連鎖反應模式(Chain-of-Response Model)

Cross 認為，個體參與一項學習活動，無論是有組織的教育活動或是自我導向的學習活動，係由心理和環境因素之間所造成的連鎖反應結果，而非單一的行動結果。如圖 2.4 其模式由「A.自我評鑑」為起點，為個體對於自己是否能達成理想的教育情況之評鑑，著重於個人的信心和成就動機，此一評鑑過程與個體「B.對教育的態度」有關。「C.參與將達成的重要目標與期望」與自我評鑑之間具有交互作用，自我期許者較高者對於成功會有較高的期望，然而，「D.生活轉換」，生活中的突然改變，如轉換工作、失業、退休等，皆會引發與刺激個體想要透過學習來適應轉型期的慾望。在參與學習的過程中，將面臨到「E.機會和障礙」的狀況，當個體的學習動機強烈時，將有助於克服障礙，若參與動機微弱而障礙太高時，個體無法即時取得「F.訊

息」，將會導致喪失機會與擴大障礙，造成放棄參與或是中途輟學的情況發生，因此，訊息的取得對具有學習動機者來說是一個參與學習的機會。

此外，先前的參與經驗也會影響後續的參與行為，產生增強的效果，再透過參與的正向成效而增強個體的自重感，進而改變個體對自我的評鑑，促進個體對於參與教育的積極態度，並增強個人對於參與學習成功的預期。

Cross 的模式說明了影響參與學習活動的有關變項及所有變相之間的交互作用。

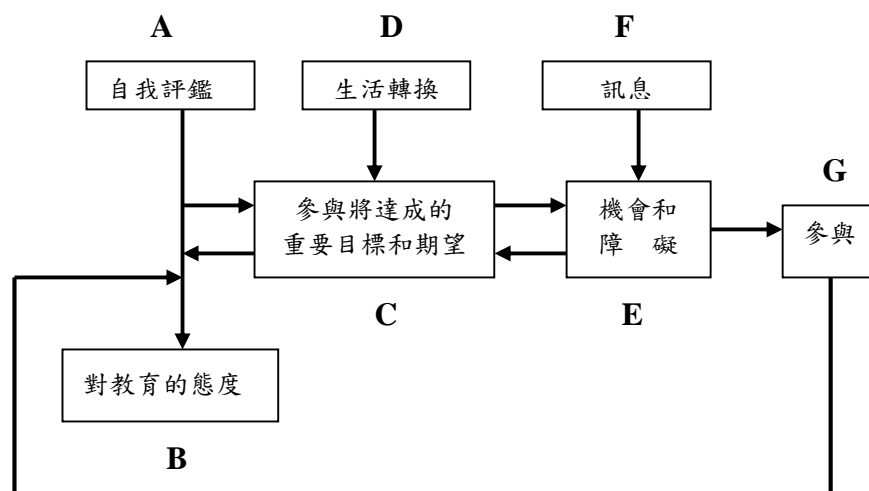


圖 2.4 Cross 的連鎖反應模式

資料來源：在職人員進修管理學院碩士在職專班(EMBA)學習動機與學習障礙因素之研究（頁 18），詹秀茹，2004，彰化縣：大葉大學工業關係學系研究所。

(三)Aslanian 和 Bricknell 的生活轉換論

Aslanian 與 Bricknell 於 1980 年針對美國參與成人教育活動進行研究，透過電話訪問 747 位成人，發現 83%以上的成人參與學習活動是因為生活中遇到重大的改變，如轉換工作、結婚、生子或退休等，而產生學習的動機，其中以轉換工作為最大因素占 56%，有些成人藉由學習來充實工作上所需要

的技能，有些人則是希望透過學習能獲得升遷的機會或是轉換跑道，此外，也有不少成人反應家庭生活的改變是促成他們參與學習的動機，因此，他們提出「生活轉換模式」，主張生活中的許多轉變是促使成人想要參與學習的原因。成人有家庭、工作或職業、健康、休閒等不同的「生命領域」，各領域會經歷不同的轉換階段，爲了適應轉型期就會產生學習上的需求，以應付生活上的改變，因此，學習常發生在生命的轉型期之前夕、當時或之後。

(四)D.Thompson 的參與模式

Thompson(1992)以深度訪談的方式針對 18 位重回大學攻讀學士學位的護理人員進行研究，建構出如圖 2.5 所示的參與模式，認爲參與行爲是一種整體的現象，共分成「尋求適當時間」、「維持平衡」兩個階段。

第一階段的尋求適當時間，以「承諾」爲參與行爲的必要條件，當決定參與活動時，個體將重新規劃生涯，讓重返學校與個人生活能互相配合，但是，往往會受到發展事件、工作改變、機構障礙與支持與否等因素的影響，若能順利排除各項因素，則成功的適應學校，進行參與行爲。

第二階段則是維持平衡，與個人是否能堅持繼續學習或中途輟學相關，成人在學習的過程中，將面臨個人、學校與環境等各項因素，產生壓力與負擔，若無法平衡，則容易產生學習中輟的情形。

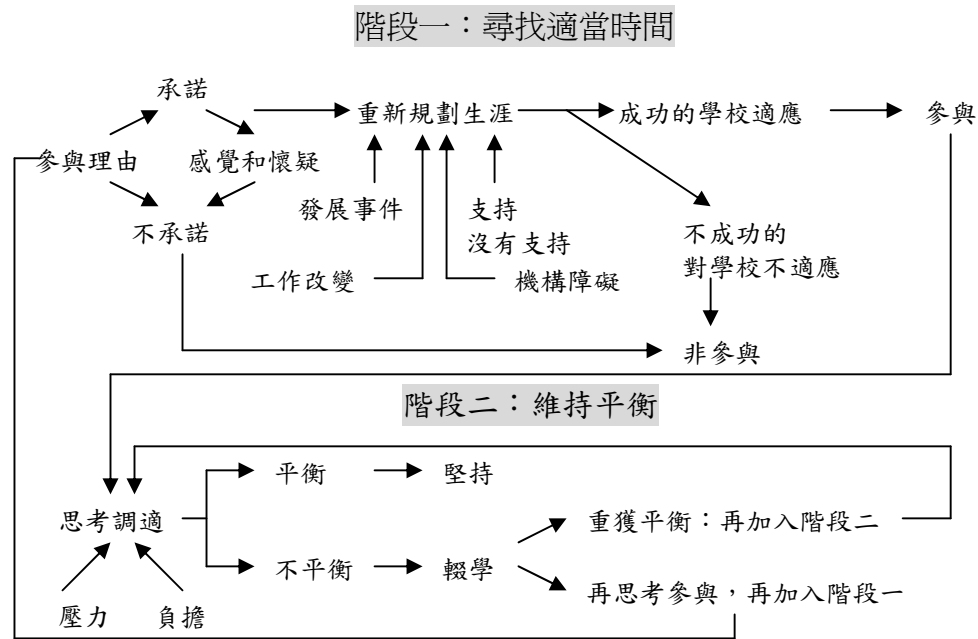


圖 2.5 Thompson 的參與模式

資料來源：《成人教育辭典》（頁 345），中華民國成人教育學會，1994，台北市：中華民國成人教育學會。

(五)黃富順的成人參與繼續教育活動模式

黃富順(1985)指出成人參與繼續教育的動機，受到個體內在心理變項和外環境變項交互作用的影響，並建構出如圖 2.6 模式：

1. 個體由於匱乏動機(A)或生長動機(B)的驅使，產生了一種動力狀態(C)，而採取某種反應以獲得滿足。
2. 在採取反應的過程中，必然經過的抉擇過程(D)，而抉擇過程會受到外在環境變項(E)與內在心理變項(F)的影響。
3. 個體透過抉擇的過程，選取參與某種教育活動，作為達成目標的工具，而產生了參與的動機(G)。
4. 參與動機產生後，在實際進行參與活動時，會遇到障礙(H)，包括情境的、訊息的與機構的障礙(I)。
5. 如果參與的動機強，足以克服所遇到的障礙，則形成參與行為(J)。

相對地，如果所遇到的障礙勢力太大，個體無法予以克服時，則個體可能由(H)退回(G)，或退回(D)，重新抉擇。

6. 個體在參與活動(J)完成後，又會重回起點，開始另一次的參與行為，這種現象顯示了具有參與教育活動經驗的成人，易於再有參與的行為發生。

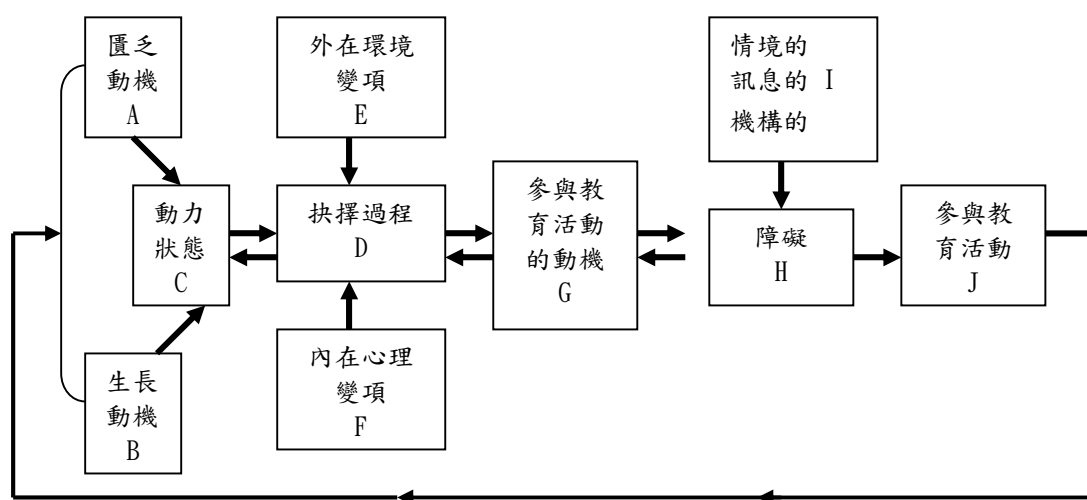


圖 2.6 黃富順的成人參與繼續教育活動模式

資料來源：《成人的學習動機—成人參與繼續教育動機取向之探討》（頁 119），黃富順，1985，高雄市：復文書局。

(六)陳志樺的成人參與繼續教育活動之決策模式

陳志樺(2002)在研究成人技職繼續教育參與動機時，提出了成人參與繼續教育活動的決策模式，如圖 2.7 所示。由於「個人特質」與「社會角色」的不同，將會影響「自我知覺」敏感度與「外在壓力」強度，進而刺激個體產生初步的學習動機，並促發自我評鑑機制的運作與預期效益的評鑑過程，以確認個人參與的意念；然而參與意念的產生並不足以支持個人的實際參與，個體往往面臨到正負勢力場的作用，使其參與的意念受到考驗；最後個體衡量所有可得之「資訊與機會」及「決策考量因素與價量」後，做出「參

與」或「放棄」之決策。

在個體參與的過程中，仍然會受到正負向勢力的作用，不斷地進行自我評鑑，透過預期效益的評估過程，以獲得相當程度的增強，進而保持或提高個人繼續完成整各教育活動的意念，否則，個體仍然極可能在參與過程中由於強大負向勢力或障礙的作用，而選擇中途退出學習活動。

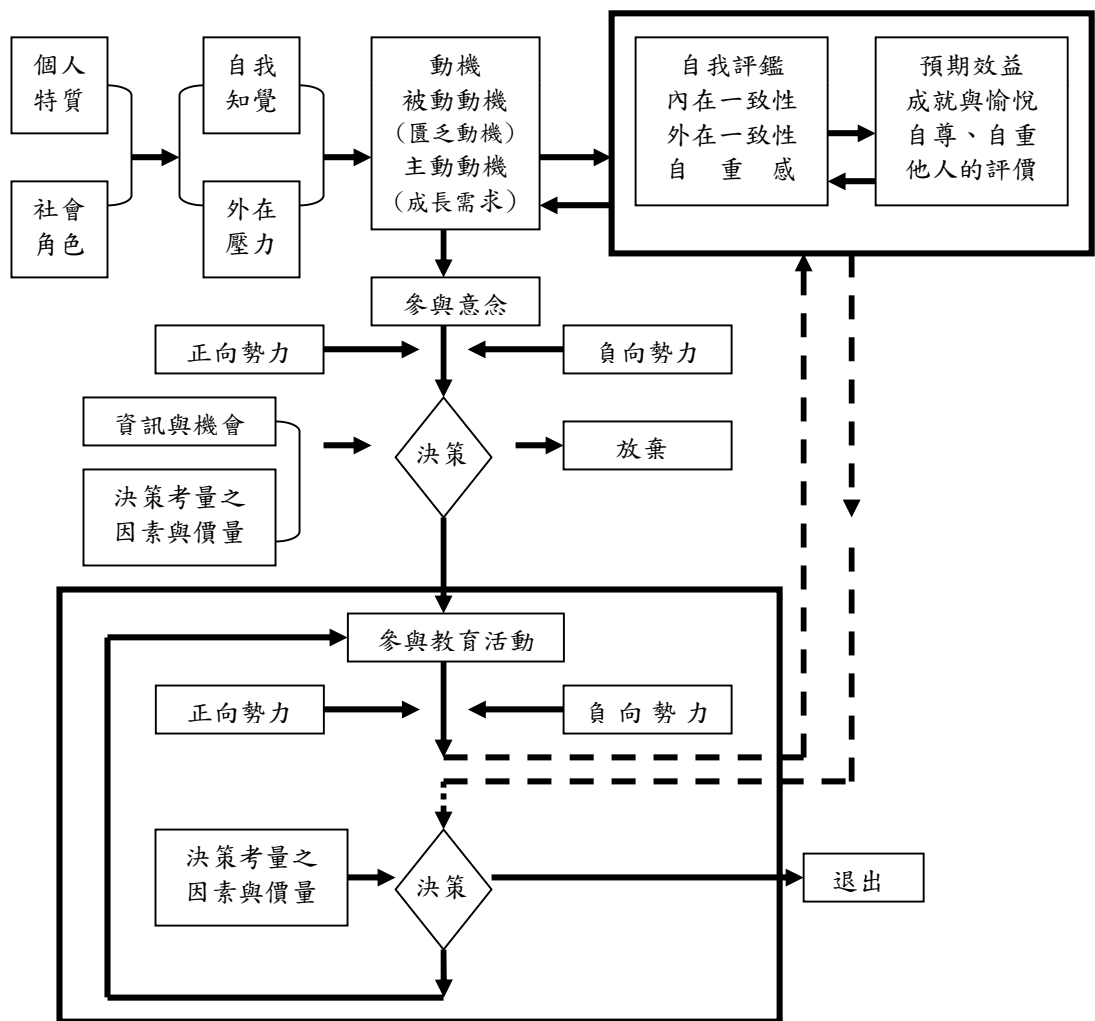


圖 2.7 陳志樺的成人參與繼續教育活動之決策模式

資料來源：成人技職繼續教育參與動機與障礙因素之相關研究（頁 79），
陳志樺，2002，彰化市，國立彰化師範大學工業教育學系研究所。

由以上六個理論模式可以發現，成人參與學習的動機會受到個體內在與外在環境等多重因素的影響，而人生中的發展階段與生活上的轉變，也是促使成人接受繼續教育的重要因素，藉以平衡個體內外在需求的一致性。此外，無論是在參與學習活動前或參與期間，皆會受到正負向勢力的影響，而有參與學習、放棄學習、持續學習與中途輟學等情況發生。

四、成人學習動機的評量方式與相關研究

動機反映著學習者的需要與興趣，成人參與教育活動的動機是一個相當複雜的問題，受到很多內、外在因素的影響，加上參與的理由不只一個，而且有時成人本身也不能確切的說出他們參與的原因。有時候，他們會把目標當作動機來陳述；有時候卻又把學習的科目當做是參與的理由，所以要評量成人參與教育活動的真正動機實在不容易(黃明月，1985)。根據各種研究所使用的方法與工具，可將其歸納成下列五種(黃明月，1985；黃富順，2002；Burgess，1971)：

(一)活動內容分析法

分析成人參與各種教育活動的種類或內容，來推論其參與的理由，透過分析所選修課程的內容與項目，可以對參與教育活動的理由獲得某些程度的瞭解，對學校在規劃設計成人教育課程上，具有相當實用的參考價值。但是，缺點為個人的學習理由可能不在於所選擇的課程內容之中，而且個體選擇某種課程的理由，可能不只一種，因此透過課程內容分析其參與的動機，將無法確切地提供參與的理由。

(二)詢問法

由成人學生自己說出參與某種活動的理由，其優點為對於成人參與或進行一種學習或活動能確切而深入的瞭解，還可以將各種反應的理由分類成群組。但是，透過此種方式，能進行訪談的對象有限，很難將結論作普遍性的

推論，而且被訪問者在訪談的當時，也有可能無法考慮到參與學習活動的所有理由。

(三)問卷調查法

係要求成人從預先準備好的一系列可能的陳述中，選出影響其參與某種教育活動的理由，使用此方法所列出參與教育活動的理由通常不能完全，成人只能根據問卷上所列出的理由作答，因此將受到限制。

(四)假設考驗

此種研究方式為先由學者提出假設，之後進行資料的收集，最後檢驗先前所提出的假設。如 Aslanian & Brickell 於 1980 年提出「轉換」的假設：如成人因轉換工作、結婚、生子或退休，會促使成人想要去尋找新的學習機會，透過電話訪問七百四十四位成人，得知 83% 的成人參與學習活動都是導因於生活上的改變，這種由所得到的資料來檢驗所提出的假設，容易因為學者心中的定見影響到資料的收集、提出問題的方式與訪談的方法，使研究結果有所扭曲。

(五)統計分析動機量表

此方法是利使用動機量表所得到的資料進行統計分析，以求得理由的叢集，用來解釋與說明參與的理由，與單一理由相比較，具客觀、深入與正確性。自從 Houle 在 1961 年提出動機三分類型論(Three-part Division)以後，S.Sheffield、P.Burgess、R.Boshier 等學者也進行發展與研究，編訂出相關的動機量表，以提供研究者測量使用。

上述五種測量參與動機的評量方式中，以「統計分析動機量表」所得到的研究結果是最具系統性與正確性，目前已成為研究成人參與繼續教育動機最為普遍的方式，以下將國內外有關動機量表的重要研究與發展進行說明。

(一)Houle 的「動機三分類型論」(Three-part Division)

大部分有關參與動機的文獻都是根據 Houle(1961)的動機三分類型論，Houle 對住在美國芝加哥地區二十二位積極參與繼續教育的成人作深度的晤談，以瞭解其參與動機，分析所得到的結果，將學習者的動機歸納成三種類型：

- 1.目標取向(Goal-oriented)-將參與學習活動視是一個相當明確且必須要實現的目標。
- 2.活動取向(Activity-oriented)-參與者是因為活動過程所具的意義而參加，與活動預定的目的與內容無關。
- 3.學習取向(Learning-oriented)-學習者注重知識的獲得，為求知而參與學習。

Houle 認為這三種類型在每一個參與學習者的身上都有可能出現，並非只單純屬於其中一種，其理論已經深深影響許多後續的研究，使得參與的理由研究轉向動機取向的探討，促進參與教育教育動機評量工具的發展，其中以 Sheffield(1964)、Burgess(1971)與 Boshier(1971)三人所提出的評量動機取向研究工具最受矚目，也成為後續研究者廣泛利用的工具，對成人教育的研究影響深遠。

(二)Sheffield 的「繼續學習取向指數量表」(Continuing Learning Orientation Index, CLOI)

Sheffield(1964)根據 Houle 的理論作有系統與廣泛性的研究，由文獻探討與訪談的結果中，發展出「繼續學習取向指數量表」(Continuing learning orientation index, CLOI)，以美國八所大學二十個繼續教育研習會 453 位成人教育參與者進行施測，將結果利用因素分析的方法，得到五個因素：

- 1.學習取向(Learning orientation)：學習目的在於獲得知識，因而參與學習。

- 2.活動慾望取向(Desire activity orientation)：參與學習是因為追求社交接觸與學習環境中的人際關係，與活動本身的內容與目的無關。
- 3.個人目標取向(Personal goal orientation)：參與學習活動是為了達成個人的特定目標，例如：取得資格、文憑、證照或是工作上的升遷機會。
- 4.社會目標取向(Societal goal orientation)：為了社會或社區提供服務與貢獻心力，而參與活動。
- 5.活動需要取向(Need activity orientation)：與活動的目標與內容無關，是追求所從事活動本身的意義性，屬於個人自省或內觀的意義。

Sheffield 所分析出來的五項因素，說明了成人參與教育活動的動機，也證明了 Houle 的學習取向的確存在。Houle 依據「理由架構」將參與動機分成目標、活動與學習三種取向，而 Sheffield 則是依據「個人特質」進行分類，將 Houle 的「目標取向」分成個人目標與社會目標，「活動取向」分成活動慾望與活動需要兩大類。

(三)Burgess 的「教育參與理由量表」(Reasons for Education Participation, REP)

Burgess(1971)為了進一步檢測 Houle 的三分類型論，設計出「教育參與理由量表」(Reasons for education participation, REP)作為測量工具，其施測結果發現七個參與動機的主要因素：

- 1.求知的慾望。
- 2.達成個人目標的慾望。
- 3.達成社會目標的慾望。
- 4.達成宗教目標的慾望。
- 5.逃避的慾望。
- 6.參與社會活動的慾望。
- 7.順應外界要求的慾望。

(四)Boshier 的「教育參與量表」(Educational Participation

Scale, EPS)

Boshier 自 1971 年提出「教育參與量表」(Educational participation scale, EPS)後，歷經多次的施測與修訂，以下將其研究的歷程說明如下：

1.1971 年紐西蘭三所機構的研究

Boshier 在檢驗 Houle 的三分類型論與 Sheiffied 的繼續學習量表後，研發出 48 個項目的教育參與量表，以九點計分，選擇紐西蘭三所機構中的 233 位成人學生作為研究對象進行施測，由所得到的資料進行分析，共找到 14 個因素。經過二次轉軸以檢驗因素間的交互關係，得到了七個二級因素。再將二級因素進行因素分析，得到了四個三級因素，如表 2.1：

表 2.1

Boshier 的動機因素分類表

第一級	第二級	第三級
1.社會福利	1.人際間的增進或逃避	1.直接有關工作的進展
2.社交接觸	2.直接有關工作的進展	2.學習取向
3. 其他的職業進展	3.與配偶或朋友分享興趣	3.社交接觸
4. 知性的娛樂	4.為他人所接受	4.自我中心對他人中心
5. 內在的職業進展	5.自我中心對利他主義	
6. 社會的一致性	6.未來工作發展取向	
7.教育準備	7.認知興趣	
8.認知興趣		
9.教育補償		
10.社會分享		
11.厭惡電視		
12.社交的增進與逃避		
13.促進人際間的發展		
14.教育的附加價值性		

資料來源：《成人習與社區大學學習動機之研究》（頁 44），施玉娟，2002，嘉義縣：國立中正大學成人及繼續教育研究所。

2.1977 年加拿大的研究

Boshier 於 1977 年以 EPS 量表對加拿大溫哥華與不列顛哥倫比亞地區的 242 位參與者進行研究，以正轉軸因素分析法，共得到 5 個因素：(1)職業進展(Professional advancement)(2)社交興趣(Social interest)(3)外界期望(External expectation)(4)逃避或刺激(Escape/Stimulation)(5)認知興趣(Cognitive interest)。

3.1978 年重新修訂量表

Boshier 在 1978 年根據上述加拿大的研究結果與動機取向的相關研究進行文獻分析，重新修訂了之前設計的教育參與量表，成為 40 個項目，以五點計分的量表，又稱為 F 型量表(First Form)。Boshier 利用此量表對 12191 位受試者施測，將所蒐集的結果利用因素分析法得到六個因素：(1)社交接觸(2)社會刺激(3)職業進展(4)社會服務(5)外界期望(6)認知興趣。

4.1988 年再次修訂量表

Boshier 在 1978 年所修訂的 F 型量表，因為每一個因素的題數並不相等，造成計算及推論上的困擾，因此於 1988 年做了再次修訂，稱為 A 型量表(Alternate form)，為 42 個項目，以四點計分的量表，共有七個因素：(1)增進溝通(Communication improvement)(2)社交接觸(Social contact)(3)教育準備(Educational preparation)(4)職業進展(Professional advancement)(5)家庭親密度(Family togetherness)(6)社會刺激(Social stimulation)(7)認知興趣(Cognitive interest)。

無論是國內或國外利用 Boshier 的 EPS 量表進行成人參與動機測量的研究均相當的多，其在成人參與動機領域的貢獻與影響可以說是最深遠的學者(黃富順，1985)。

(五)黃富順的「成人參與繼續教育動機量表」

黃富順(1985)參考 Sheffield 的「繼續學習取向指數量表」、Burgess 的「教育參與理由量表」與 Boshier 的「教育參與量表」，從中挑選出符合國內情況的題目，並實際調查國內成人學生參與繼續教育的理由，編製「成人參與繼續教育動機量表」，經過國內十五位教育專家學者的建議與評定，修改後成為正式量表，以五點計分，以國內成人教育機構中的成人學生 1859 人為對象進行施測，結果發現我國成人學生參與動機的整體取向，可以「求知興趣」、「職業進展」、「逃避或刺激」、「社會服務」、「外界期望」與「社交關係」等六大類涵蓋之。

個人的背景因素在許多研究中也顯示出其與參與動機息息相關，黃富順(1989)根據國外學者 Boshier and Peters 的文獻，指出社會背景變項(包括年齡、教育程度、職務水準、收入、性別、婚姻狀況與居住地...等)與動機具有顯著的關係存在，茲將背景變項及參與動機之國內外相關研究說明如下。

(一)性別

由不同性別參與繼續教育的比例來看，依據黃富順(1985)、顏祺(1997)與陳志樺(2002)的研究結果顯示，以女性多於男性。就動機取向來看，國外 Johnstone and Rivera(1965)、Botsman(1975)、Carp, Peterson and Roelfs(1976)、Cross(1979)、Keogh(1980)等人的研究均發現：男性進修的動機傾向於職業進展，對工作取向的教育較感興趣；而女性則以享受求知興趣、尋求刺激、逃避日常固定生活方式、追求個人發展為主要目的(施玉娟，2002)。黃富順(1992)研究發現男性較傾向「職業進展」與「社交關係」；而女性則較傾向「逃避與刺激」與「社會服務」。夏天倫(2004)針對中山大學碩士在職專班的研究進行學習動機取向研究，結果顯示男性在「社會服務」與「社交關係」動機取向明顯高於女性。

(二)年齡

由不同年齡參與繼續教育的比例來看，Cross(1981)發現成人對參與教育活動的興趣隨年齡增長而趨於降低，在 30 歲以後成緩慢下降，45 歲以後下降幅度遽增，而 Tang,Jun-Chou(1999)對嘉義中正大學成人教育中心所作的研究發現，成人教育參加者多半是年齡在 40 歲以下(陳志樺，2002)。而 Creighton and Hudson(2002)則指出，各年齡層的成人參與學習活動沒有太大的差異，一直要到 55-64 歲才有明顯下降的趨勢(Creighton and Hudson,2002,pp.14-15，轉引自黃富順，2002，頁 99)。就動機取向來看，國外 Schofield and Caple(1971)、Hiemstra(1975)、Fischer(1980)與 Bova(1980)的研究均發現年齡愈大者愈具有教育與個人成長傾向，而 Buckley(1979)、Boshier(1980)、Cross(1981)、Darkenwald and Merrian(1982)、McGraw(1983)與 McKenra(1984)等人的研究結果則發現，年輕者則傾向職業進展取向(施玉娟，2002)。黃富順(1985)研究結果顯示，年輕者參與繼續教育的動機傾向「逃避或刺激」、「職業進展」與「外界期望」；年長者則傾向「社會服務」與「求知興趣」。黃益松(2001)針對嶺東技術學院在職進修部學生進行學習動機、學習滿意度與學習後行為關係研究發現，年齡在「職業進展」取向上有顯著差異，其中以 36-40 歲的參與者學習動機高於其他年齡層。

(三)婚姻狀況

由不同婚姻狀況參與繼續教育的比例來看，黃富順(1985)研究結果顯示，成人教育的參與者中，已婚者占 47.07%，未婚者占 52.93%，未婚者的參與率高於已婚者。就動機取向來看，黃富順(1985)研究結果發現，未婚者參與繼續教育的動機傾向「職業進展」、「逃避或刺激」、「外界期望」與「社交關係」取向。林如萍(1991)研究發現則顯示，已婚者的動機傾向「社交關係」、「同儕影響」與「家庭影響」取向；未婚者則傾向「認知興趣」與「逃

避或刺激」取向。陳志樺(2002)研究發現已婚者之「求知興趣」動機高於未婚者；未婚者之「外界期望」動機高於已婚者。各研究的結果並不盡相同，但婚姻狀況的確是影響參與繼續教育動機的一個重要因素。

(四)職業水準

由不同職業水準參與者的動機取向來看，黃富順(1985)研究發現職業水準愈高者愈傾向於「求知興趣」與「社會服務」；而職業水準低者愈傾向於「逃避或刺激」、「外界期待」與「社交關係」。詹秀茹(2004)針對在職人員進修管理學院碩士在職專班(EMBA)學習動機與學習阻礙因素之研究結果中發現，「擔任非主管職」之在職人員在學習動機上主要以「職業進展」與「自我發展」為主要考慮因素。

由上述國內外相關研究可知，社會人口變項對成人參與學習的動機有相當大的影響，本研究之對象為圖書館員，除了針對上述性別、年齡、婚姻狀況與職業水準等四個背景變項進行分析之外，另增加工作年資、任職單位類型、主要工作內容等，共七個變數，以了解圖書館員就讀圖書資訊碩士在職專班之動機取向是否有所差異。

第二節 學習障礙之相關研究

在政府大力推動終身學習的影響下，國內各大專院校紛紛開辦回流教育，提供成人更多的學習機會，因此，有越來越多的成人加入進修的行列，由於他們具有「在職」的身分，只能利用「部分時間」參與學習，與傳統全時的學生不同，加上「多重角色」的扮演下，常因工作或家庭而分散其精神、體力與時間而影響到學習的成效，這種在學習過程中，對其學習行為產生種種限制、阻擾、不利或不便的因素而造成學習困難的情況，一般以「參與障礙」或「學習障礙」稱之(張世民，2002)。在國外對於成人學生的研究報告中，大多著重在參與者的特徵、參與動機及參與障礙等議題進行探討，對於已參與的成人學生所遭遇到的學習困擾與問題始終很少人注意到(陳慧美，1992)，其實，成人學習者不只在參與學習活動前會遇到障礙，在參與學習活動的過程中、甚至是學習活動後都可能產生障礙(陳怡華，1999)，若在參與學習活動中所遭遇到的問題與障礙無法即時克服，則可能降低學習意願，造成中途輟學的情況發生，因此本節將對成人在學習過程中所遭遇到的學習障礙進行探討。

一、學習障礙的定義

學習障礙(Learning disabilities)是一個不容易定義的概念，因為學習所包含的向度很廣，因此學習障礙自然也就呈現多樣化(柯華蕓，2000)。一般而言，學習障礙可由個體內在的缺陷與外在環境的影響兩方面加以解釋：

(一)個體內在的缺陷

指個人生理上或心理上的殘缺所造成的學習問題，根據美國1975年94-142公法，對於學習障礙的定義如下：「指兒童在理解或運用語文的心理歷程中有一種或一種以上的異常，以至於在聽講、思考、說話、閱讀、書

寫、拼字或演算等方面顯現能力不足的現象。這些異常包括知覺障礙、腦傷、輕微腦功能失調、閱讀障礙、和發展性失語症等情形。」

國內部分，教育部於民國八十一年正式提出國內第一個法定的學習障礙定義，內容如下：「學習障礙，指在聽、說、讀、寫、算等能力的習得與運用上有顯著的困難者。學習障礙可能伴隨其他障礙，如感覺障礙、智能不足、情緒困擾；或由環境因素所引起，如文化刺激不足、教學不當所產生的障礙，但不是由前述狀況所直接引起的結果。學習障礙通常包括發展性的學習障礙與學業性的學習障礙，前者如注意力缺陷、知覺缺陷、視動協調能力缺陷和記憶力缺陷；後者如閱讀能力障礙、書寫能力障礙、和數學障礙。」

在民國八十七年十月公布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則、鑑定基準」將學習障礙定義為：因神經心理功能異常，導致學生在聽、說、讀、寫、算之學習，表現出注意力、知覺辨識、記憶、理解、推理或表達等能力有顯著困難者。學習障礙為統稱一群不同心理歷程異常之類型，如閱讀障礙、書寫障礙、數學障礙、知動協調異常、注意力缺陷、或記憶力缺陷等。」

在此定義中所強調的學習障礙皆是因個體的內在因素所引發的，而不是外在環境影響所造成的學習障礙。

(二)外在環境的影響

指成人與外在環境互動的學習歷程中，來自於學校或非學校因素對其學習所產生的問題。學校因素包含課程規劃未符合學生需求、硬體設備不足、師生互動不良、課業壓力等；非學校因素則分為個人、工作與家庭三方面的問題(張世民，2002)。

陳慧美(1992)對於學習障礙的定義為：成人學生於學習過程中面臨到

來自個人心裡、生理、能力、家庭、工作及學校因素的影響而造成學習上的困難與問題，即是學習障礙。

彭和妹(1993)認為「學習障礙」是指個人身、心並無殘疾或缺陷，但是在學習過程中遭遇到對學習產生阻礙、不利、不便或不適應的各種學習問題，而造成的學習障礙的原因則來自於個人心理、生理或時間安排及來自於學校方面教學與課程安排的影響。

本研究的主要目的是在探討圖書館員參與專業繼續教育的學習過程中，所產生的學習障礙，偏向與外在環境交互影響下，所造成的學習問題。

二、成人學生的學習障礙

就成人學習者的特性來說，通常是在日常生活中遇到問題或困難時，為求問題的解決才去參與或進行學習活動，因此，其學習動機是來自於內在，非外力的迫使而參與，其學習活動的發生，也是自動自發的行為，朝向自己所訂設定的學習目標前進，在學習的過程中，隨著時空條件的限制，常會削減其學習動機，若發現所設定的學習目標不能達成，或學習需求無法滿足時，就會選擇離開，因而產生學習中輟的情況。成人學生的學習障礙，可由阻礙成人參與學習活動的「參與障礙」，與學習過程中遇到阻礙，造成「中途輟學」兩方面進行探討，茲將兩者產生的因素與相關研究說明如下。

(一)參與障礙之相關研究

成人在參與繼續教育的過程中，參與動機的形成與其所面臨的障礙是息息相關的，由Cross(1981)、Thompson(1992)、黃富順(1985)與陳志樺(2002)的研究結果均反應出相同結果，因此，探討成人參與學習活動受到哪些因素的影響，將有助於提升參與學習活動的動機與興趣。彭和妹(1992)歸納整理相關文獻，將成人學習障礙的因素，分成以下五大類：

- 1.時間因素：許多研究均顯示「時間因素」是造成成人學習障礙的主要因素一之，這是因為成人學生扮演多重角色，既要兼顧工作、家庭，又要扮演學生身分，在時間的運用上，往往顧此失彼。
- 2.教學因素：教學因素方面的障礙或由於教育當局的政策、行政措施，或由於教學者本身所造成的。這項因素是可由教育當局或教學者加以控制，因此，更值得教育當局和教學者加以重視。
- 3.課程因素：成人學生的學習較著重於立即的應用，因此，成人學習的課程安排與成人學生的學習需求關係十分密切，如果課程安排與成人學生的學習需求不符合，就會降低他們的學習意願，進而形成學習上的障礙。
- 4.心理因素：成人學習者對於重返學生生活會有惶恐心理，容易產生壓力造成學科焦慮，主要原因在於他們從前在正規學校的失敗經驗而低估自己的學習能力或由於年齡的日漸增加，生理機能日漸衰退而逐漸失去學習的信心。
- 5.生理因素：成人的學習受到生理因素的影響遠較未成年學生來得大，因為成人的生理機能，如視力、聽力、記憶力、體力及健康情形等會隨著年齡的增加而逐漸衰退。根據許多研究的指出缺乏體力、記憶力與學習能力的衰退、生理機能減退、健康問題等是成人在學習過程中經常遭遇到的學習障礙。

以上因素不僅造成學習上的困擾，也令成人對於學習為之卻步，猶豫是否參與進修的行列。此外，個人的背景因素在許多研究中也顯示出其與參與障礙息息相關，茲說明如下：

1. 性別：男、女性成人學生在參與障礙方面的反應傾向是不一樣的，黃富順(1989)指出女性常反應的參與障礙有「家庭責任」、「學費」、「兒童照顧」、「沒有時間」；男性則反應在「過去學習成績欠佳」、「對學習沒有信

心」、「沒有自己想要進修的課程」。

2. 年齡：許多研究均顯示年輕的成人學生較容易有學習障礙，尤其是30歲以下者最容易在學習過程中遭遇學習障礙(劉信吾，1987；黃昌誠，1990)。在黃富順(1989)的研究中發現，不同年齡的成人學生，其學習障礙有很大的差異，老年人常提到的學習障礙是費用問題、交通問題、年齡問題、能力問題、興趣問題與健康問題，中年人則為時間問題、與課程問題，年輕人則常提到費用問題與訊息問題。
3. 職業：成人學生多半都是在職進修，不同職業的學生可能會因為不同的工作性質而帶來不同的學習障礙，根據黃富順(1989)的研究指出，職業水準較高者反映出時間問題及工作責任問題；而非技術工人所反映的參與障礙則以費用問題、沒有信心、沒有時間、資訊欠缺和反應能力不足等居多(彭和妹，1992)。
4. 教育程度：國內外的研究結果均顯示教育程度低的成人學習者容易在學習過程中產生學習障礙(黃富順，2002)。黃富順(1989)指出不同教育背景的成人學生有不同的反應，教育程度低的成人學生常提出時間、費用、訊息及心理方面的障礙，教育程度高者則是多屬制度方面的障礙，個人因素較少。
5. 居住地區：學習者居住地區如果和學校之間的距離太遠而使得學習者必須長途跋涉參與各項教學活動，也會造成學習障礙(黃富順，2002)。劉信吾(1987)的研究結果顯示居住在都市地區的學生較不會產生參與障礙，陳訓祥(1988)發現居住在都市地區的成人學生較易有教學、學校方面的學習問題。
6. 婚姻狀況：陳訓祥(1988)發現已婚與未婚的成人學生反映出不同的學習障礙。已婚者傾向家庭因素與生理因素，而未婚者則反映出教學、學校與心理因素。

(二)成人中途輟學之相關研究

成人學生的學習障礙，除了學習活動前的參與障礙之外，在參與的過程中也會遇到阻礙，隨著個人所受到阻礙的因素與程度不同，也呈現了不一樣的反應，若障礙因素無法順利排除，嚴重者則會造成中途輟學的情況發生，國內外的研究報告均指出，成人的中途輟學率比兒童或青少年來得高，因此，中輟問題是一個值得關注的焦點，由產生中途輟學情況的原因中，可以讓我們瞭解到成人學生在學習的過程中遇到哪些問題，這些問題如何困擾著他們，影響到正常的學習，瞭解原因後將有助於改善學習的品質，與防止中輟的情形發生。有關「中途輟學」的定義，聯合國教育科學文化組織界定為在教育階段中的學生，在完成該階段課程之前，因故提早離開學校。至於「成人中途輟學」則指的是成人學習者註冊參與正規或非正規的成人教育活動後，因故未完成全部的學習課程，在取得文憑或證明之前，不再繼續出席(黃富順，2002)。成人中途輟學的原因相當多元化，黃富順(2002)歸納國內外相關的成人學習中輟實證研究結果，指出其主要原因可由個人因素、情境因素、機構因素及教學因素組成：

- 1.個人因素：包括生理與心理的因素，如身體健康欠佳、對自己能力信心不足、過去失敗的教育經驗等。
- 2.情境因素：指家庭、工作或其他環境因素，如家人或雇主的不支持、家人需要照顧、工作時間衝突等。
- 3.機構因素：指提供成人教育課程或活動的機構之結構或課程，不利於成人學習者繼續參與，如繁雜的行政手續、上課時間的安排不方便等。
- 4.教學因素：指教師的教學態度、教學方式與教學內容如不喜歡老師的教學方式、跟不上教學進度、不擅長書寫論文格式的報告、課業負擔過重等。

許多研究結果均顯示成人學習中輟受到個人背景因素的影響很大，如性別、年齡、居住地、經濟狀況、婚姻狀況，茲說明如下。

- 1.性別：一般研究指出，男性與女性輟學的原因不同。男性學習者較容易因為工作因素而選擇中途輟學，而女性則容易受到家庭因素的影響(陳訓祥，1989；江綺雯，1994；王世璋，1999)。
- 2.年齡：成人學習中輟與年齡的相關性在許多研究中呈現不一致的結果，造成此種差異的原因可能與研究對象或課程不同有關。如大多數研究中，呈現年齡低者較年齡高者容易中輟(劉信吾,1986；陳訓祥，1989)，但某些研究中則顯示，年齡高者較年齡低者容易中輟(黃富順，2002)。
- 3.居住地：在王世璋(1999)、陳訓祥(1989)與江綺雯(1994)的研究均顯示，居住地如果離教育機構太遠，容易造成成人學習中輟。
- 4.經濟狀況：無論是國內外的研究大多數均顯示，經濟狀況較差的成人學者容易中途輟學。但是，也有些研究指出，經濟狀況與中途輟學並無相關(江綺雯，1994)。
- 5.婚姻狀況：已婚者與未婚者的成人學習者中輟原因不同，未婚者容易受到學校因素、教學因素、心理因素的影響，而已婚者則是受到家庭因素和生理因素的影響而中輟(陳訓祥，1989)。

三、在職研究生的學習障礙

在倡導終身學習的今日，回流教育的趨勢與在職進修專班的成立，對於有心進修的成人無疑是件美事，但由於參與進修將使成人的社會角色更趨多元與複雜，這種多重角色的責任與壓力可能使成人學生無法如傳統學生般專心及投入，甚至阻礙成人學生繼續參與學習活動，造成種種學習上的困擾，進而影響學習成效與學習意願(黃明娟，1994)。除了成人學習者本身在生理與心理條件的限制之外，學習機構的環境也是造成學習障礙的重要因素之一，自教育部於一九九八年公布「邁向學習社會」白皮書後，各大學院校積極開辦回流教育，尤其以開設碩士在職專班為主要的重點工作，在實施之後，產生了以下問題，造成學習上的困擾(黃富順，2000)：

- (一)在經費上：在職專班經費採自給自足，收費由各校自訂。故各校收費高低不一，少則一學分四、五千元，多則達一萬五千元，致使就讀者深感吃不消，已大幅削減原先設置此班的美意。如未予妥善解決，外來將會減少在職人員報考意願。
- (二)在課程上：原規定希望在職者的實際需求另行設計，強調學理與實務並重。為實施結果，不少學校率由舊章，採用原碩士班課程施教，其原因可能係因實務課程，師資延攬不易之故。以原碩士班課程施教，對在職人員實際助益不大，如淪為只用來取得文憑的作用，美意盡失。另有些學校基於收費之故，對在職者做跨校部、班等修課之限制，與教育部要增加修課彈性之規定不符，均使成效大打折扣。
- (三)在師資上：在職專班未另有師資之配置，故以原有師資任教，教師負荷沉重，形成品質之低落。如以未有大學部之研究所為例，全所四位教師，負荷碩、博士班課程已感吃力，又要負責在職專班、或學分班等之教學，實已超出負荷甚多，要求品質之提升，實緣木求魚。
- (四)在教學時間安排上：在職人員對教學時間的安排最感迫切。唯普遍而

言，假日或夜間，教師皆不願授課，故仍需安排在正常上課時間，對在職人員而言，如何兼顧工作與學習，頗感困擾。

(五)在教學方式上：目前普遍仍採到校上課方式辦理，採用遠距、校外其他方式甚少，使在職者須奔波於工作場所與學校間，至感疲累，影響學習結果。

(六)在輔導與服務上：在職人員之需求與一般傳統學生不同，他們在生活、工作、學業、經濟、停車...等均有其特殊的問題與需求，開辦學校能夠提供在職者此種特別的輔導措施與服務，仍屈指可數。

(七)在學員心理上：在職專班由於招生方式與一般生有別，且收費有高，又加上修課等之限制，在校內無論行政主管與教師，將其視之為居於附庸的次級地位，致使就讀學員心理，普遍亦存有就讀非正統之次級班組的心態，這已形成在職專班開設之隱憂。

王如哲等人(2000)的研究中指出，碩士在職進修專班學生所遭遇到的學習障礙有：因時間不足而無法針對課程內容進行預習與溫習、工作與課業兩者難以兼顧、教師安排作業過多難以全部完成、指定閱讀文獻以外文居多窮於應付...等，造成教學與學習上的困難。此外，針對學校所開設的課程方面，所面臨的問題有：選修課程開設不足、跨系所互選課程彈性不足、與一班碩士班課程互選困難、課程內容實用性不足、修習課目過多...等問題。

謝美蘭(2001)的研究發現：

(一)碩士在職進修專班學生樣本以男性、已婚、需負擔家計者占多數，在其身兼多重角色的情形下，仍有旺盛的求知興趣與追求自我實現的學習動機；而且以40歲以下、職位為非主管者居多，其入學動機包括職業上的進展；他們多數利用自己的時間，且選擇路程不會太遠的學校進修。

- (二)碩士在職進修專班學生的「學習與工作衝突」為中等強度，其中「工作影響學習」層面所感受到的衝突強度比「學習影響工作」層面高。
- (三)主要的學習與工作衝突為「時間衝突」與「品質衝突」。
- (四)不同的個人背景變項會影響碩士在職進修專班學生「學習與工作衝突」感受程度。

張世民(2002)針對在職研究生的學習障礙進行質性研究，研究結果也指出造成學習障礙的因素可以歸納成學校因素與非學校因素，其中在非學校因素方面又細分成個人、工作與家庭：

(一)學校因素

- 1.課程規劃未符合學生需求：沒有選課的空間
- 2.硬體設備不足：研究室不足、沒有休息室、停車不方便、圖書設備不足。
- 3.師生互動不良：指導教授忙，學生數又多，無法給學生更多的指導和關照、師生互動不良。
- 4.課業壓力：作業壓力、撰寫論文

(二)非學校因素

- 1.個人方面
 - (1)心理負擔：自信心不足、愧疚心。
 - (2)基本技能不足：英文能力不足、資訊能力不足、搜集與統整資料的能力不足、先前經驗不足。
 - (3)時間不足：扮演多重角色，造成時間不足。
 - (4)交通不便：交通不便。

2.工作方面

- (1)工作負擔：工作份量很重，消耗精神體力和時間、臨時任務多，常無法來上課、在工作方面自我要求很高。
- (2)利用辦公時間進修：利用辦公時間進修，造成同事的不方便、學校不允許公假。

3.家庭因素

- (1)照顧幼小孩子：照顧小孩，耗損精神體力、多重角色，分隔讀書時間和精神體力。
- (2)料理家務：料理家務，繳少讀書時間。
- (3)重大事件：剛搬家、家庭重大變故。
- (4)經濟壓力：經濟負擔。

參與進修的成人都有工作，扣除必須的休息、個人事務、或家務的時間，每天可以利用的時間是相當有限的，成人願意放棄其他活動而參與學習，顯示了其具某一程度上的學習動機，促發其學習的意願；相對的，也有不少成人想參與學習，但卻受到不同因素的阻礙(簡建忠，1995)，此外，在學習過程中也面臨了本身生理與心理上的變化，課程規劃、教學方式、學校設施與工作家庭各方面等問題，都會影響到學習的進行，產生學習的困擾，甚至發生學習中輟的情況發生，因此，探討在職研究生在參與學習的過程中所遇到的各種阻礙，提供辦法協助他們解決問題，成為繼續教育中重要的一環。

四、學習障礙的評量方式與相關研究

Scanlan(1982)是最先發展出評量成人參與障礙的量表，並指出探討成人參與學習障礙與參與動機同樣重要。Cross(1981)、Darkenwald and Merriam(1982)等人將障礙因素區分為幾個群組，在Cross(1981)所作的研究中，將成人的學習障礙分為三大類(陳志樺，2002)：

(一)情境的障礙：包括花費、沒有時間、家庭責任、小孩照顧、工作責任。

(二)機構的障礙：包括課程時間安排、上課地點及交通問題、沒有感興趣、具實用價值或相關的課程、機構的程序或課程時間安排問題、缺乏有關機構教育計畫與行政程序的資訊。

(三)意向的障礙：包括對學習沒興趣、年齡太大、能力不足。

在這三種障礙中，有10%至50%反應出受到情境的障礙，機構障礙則有10%至25%反應，而較少人受到意向障礙只占5%至15%。

Darkenwald and Merriam(1982)將學習障礙分為四類：

(一)情境的障礙：與個人在某一特定時期的生活情境有關，如花費、沒有時間、缺乏交通工具、小孩照顧問題、地理位置偏遠。

(二)機構的障礙：由學習機構所引起的阻礙，而使某些成人不能或不想參與學習，如上課時間不適合、部分時間學習卻收取全時學習的同等費用、缺乏具吸引力或適合的課程、使成人學習者感到不便、混亂和挫折的機構政策與措施。

(三)資訊的障礙：機構未能有效地將有關學習機會的資訊傳播給成人。其中，不少教育程度較低或貧窮者往往缺乏取得和利用相關資訊的管道，包括不知道去那裡學習、不知道有那些機構提供這些學習活動等。

(四)心理社會的障礙：指抑制參與有組織學習活動的信念、價值觀、態度或知覺，如缺乏興趣、太老無法學習、不喜歡學習、討厭學校等。

全美非傳統學習委員會主持的研究則指出阻礙成人學習的因素有下列三類(詹秀茹，2004)：

(一)情境因素：指個人工作和生活中與學習相關的事務，包括費用、時間、家務負擔、工作負擔、托兒、交通、讀書環境、親友反對等。

- (二)制度因素：指提供學習機構的特質或制度，包括全時學習、修習時間過長、課程確定時機不當、學習規章過嚴、缺乏資訊、沒有我需要的課程、報名手續太繁瑣、未達修習標準、與課程不頒授證書或學位等。
- (三)個人因素：指學習者的個人特質，包括覺得自己年齡太大、過去成績不好缺乏信心、精神體力不足、不喜歡學習、不喜歡學校和教室、不知道如何學習、和怕野心過大等。

國內學者黃富順(1989)根據Cross(1986)、Darkenwald & Merriam(1982)和Long(1983)等人的研究將學習參與障礙分別為四類：

- (一)情境的障礙：指個人在某一個時期中，所面臨的物質和環境方面的困難，如欠缺費用、沒有時間、交通問題、地區偏僻、兒童無人照顧等。根據各類研究顯示以時間與金錢是經常被提到的二種因素。
- (二)機構的障礙：指學習機構的某些因素排除或妨礙學習者的參與，可分為五大類：時間編排問題、地區或交通不便的問題、沒有感興趣的或具實用價值的課程、繁雜的手續與固定的時間要求等。這些障礙常存在於原來為全時學生而設的機構中，各種制度與措施均為傳統學生而設置，並未考慮到成人在職學生的需求，使學習者感到不便、混亂和挫折。
- (三)意向的障礙：指態度或心理上的障礙，亦即個人所持信念、價值和態度對參與學習活動的障礙，如認為自己太老無法學習、不喜歡學習、對學習不感興趣、對學校厭倦等。
- (四)訊息的障礙：指學習機構未能把學習機會的訊息提供給成人。

Quigley(1997)採用Cross的成人教育參與障礙的模式，來解釋參與成人識字課程的學習者為何繼續學習或中輟，主要是受到情境障礙、機構障礙與個人障礙三大類因素所影響(黃富順，2002)：

- (一)情境障礙：主要是受到環境因素的影響，包括：缺少日間托兒、交通工具、經濟困難等。
- (二)機構障礙：指的是系統的影響，包括課程時間的安排不方便、較難到達的學習地點、繁雜的註冊程序等。
- (三)個人障礙：受到經驗的影響，包括不喜歡學校、過去失敗的學習經驗等。

陳志樺(2002)研究成人繼續教育的障礙因素時，也採取情境障礙、機構障礙與意向障礙等三方面進行探討。

本研究的對象為目前就讀碩士在職專班的圖書館員，皆為通過入學資格考試，克服無法參與的因素，而選擇進入研究所進修，因此，並無訊息障礙的因素存在，然而，在實際參與學習活動後，仍然會遭遇到來自個體與外在環境的影響，而面臨許多阻礙，因此，本研究在學習障礙因素的探討將採取Cross與Darkenwald & Merriam的分類方式，分為情境障礙、機構障礙與心理社會障礙，三個構面進行探討。

第三節 圖書館員的專業繼續教育相關研究

美國自從二十世紀開始，各行各業紛紛強調自己是專業的，專業化成為當時社會主要的特色之一，由於工作專業化的要求，造成專業人員必須不斷的學習，除了職前的專業訓練外，教育體系還必須負責維持專業人員的從業能力（郭麗玲，1998），因此專業繼續教育開始受到重視，本節將探討圖書館員的專業繼續教育，分為專業的定義、專業繼續教育的意義與功能、圖書館員的專業繼續教育相關研究。

一、專業的意義

專業意指「專門職業」，與其他職業或行業不同，需具備高度的專門智能及特殊的訓練，醫師、律師、工程師皆屬其範疇（楊國賜，1983）。潘華棟（1981）指出一個行業應具備以下幾項特定條件，方可稱為專業：1.一個具有智性內涵及有組織條理的知識本體。2.專業的權威性。3.獨立存在的可能性。4.資格的認可與專利。5.專業道德的規範。6.專業學會。

賴鼎銘（1991）整合歸納 R.H.Hall 與 H.L.Wilensky 所提出的理論模式，指出一項職業(occupation)要成為一項專業(professional)，需要有結構與態度兩種屬性，透過兩者的高度結合，才能成為專業化的職業。1.態度上的屬性：反映從業人員如何看自己的工作，包括：以專業學會為主要的參考諮詢對象、對服務的信仰、對自我約束的信仰、志業的奉獻、自主性。2.結構屬性：職業化過程中的種種特性：專任性職業的產生、訓練機構或學校的設立、組成專業學會、爭取法律地位的保障、專業道德規範的建立。

而黃純敏（1985）歸納各家的意見所得，則認為專業工作，必須具備以下特徵：

1. 具有專門的技能及有組織的知識本體。
2. 強調服務的觀念，而不計較經濟報酬。
3. 具有權威性的專業組織與明確的道德規範。
4. 享有相當的獨立自主權。
5. 必須經長期的專門訓練及不斷的在職進修。
6. 必須要有資格的認可限制及享有專利權。

綜合上述可知，「專業」本身必須有專門的知識基礎與技能，具獨特性與權威性，擁有專業學會與訓練機構，專業人士受到專業道德的規範與享有專業自主權。

二、專業繼續教育的意義與功能

(一)專業繼續教育的意義

人事心理學家 Eelikkoff 曾於 1970 年所發表的「知能退化曲線(Erosion curve)」學說中表示：圖書館員在擔任圖書館工作時，即使原先受過完善的專業教育，若不能配合外在環境變化而持續吸收新知，隨著時間的演進，原有的知能將會呈直線下降般的退化。(楊雅勛，1998)。近年來資訊科技的發達，人類溝通與傳播模式由印刷方式轉變為電子化方式，造成資訊成長量暴增，圖書館面對外界環境快速的變化與影響，必須隨著時代的進步而不斷變革，重新檢討與調整作業模式與服務理念，在這一波改革中，影響最大的就屬身處其中的圖書館員，即使之前受過良好的圖書資訊學教育，也將受到外在環境的衝擊，而感到既有的知識與技能不虞使用，因此，透過專業繼續教育，可以解決館員在工作上所面臨的困境，增進其專業知能，彌補與現實環境間的差距，以因應當前所面對的挑戰。

「專業繼續教育」的起源，來自於美國政府與專業組織在 1889 年開始，強制某些專業人員必須在規定期間內，參與一定時間或修習若干與專業發展有關的課程，始能重新取得專業證照的作法，其主要的目的在於確保專業人員在知識爆炸、專業知能快速過時的資訊時代中，能繼續吸收新知、適應工作需要、

並有繼續提供專業服務的能力(陳姚真，1999)。Barry-Cybulski(1990)認為專業繼續教育是富有教育性或發展性的活動，通常與人們的工作或職業有關，於離開正規學校教育後開始進行(McCamey，2003)。專業繼續教育是繼續教育的一環，以「專業」為名，代表著以「在職」的專業人員為主的職業進修教育，內容以實用為導向，主要為專業行業的專門知識與技能(王政彥，1995)。黃志忠與黃偉訓(2001)對專業繼續教育的定義是：專業人員或機構為了因應外在環境變遷，內在人力資源發展需求，為提升工作效能，增進服務效益，所進行的知識及技能教育訓練。

由上述可知，專業繼續教育是專業人員在工作生涯中面臨到專業知能與外在環境失衡時，為改善與增進其工作上所需的知識與技術而參與的繼續教育與訓練課程。

(二)專業繼續教育的功能

「專業繼續教育」提供在職的專業人員進修管道，是專業人員在完成一般正式教育後進入職場，為保證其專業知能的維持與增廣而進行的教育，而專業人員參與專業繼續教育可歸納出以下五大因素(郭麗玲，1998)：

- 1.專業服務所需知能變化太快。
- 2.所服務的顧客及顧客之需求不斷改變。
- 3.學校的職前教育內容與職場的實際服務間，存有鴻溝。
- 4.專業知能的轉移困難。
- 5.專業道德低落。

當外界環境不斷地改變，唯有再教育與再學習，才能縮短落差，專業人員參與繼續教育可以達到以下功能(王政彥，1995)：

- 1.促進專業的成長：專業成長是專業的繼續發展，是專業人員應該追求的目標。專業成長是有系統的、漸進的、改進與擴充技能，並能發揮個人潛能，以實踐工作中的專業任務。專業繼續教育可使專業人員的技術與能力向上發展與成長，不致被時代淘汰。

- 2.適應社會的變遷：Garratt(1990)曾從生物學的角度提出以下公式說明個人繼續教育的重要性：

$$\text{學習}(\text{learning}) \geq \text{變遷}(\text{change}) = \text{存活}(\text{survival})$$

當一個人的學習速度與數量大於或等於環境或社會變遷時，個人才能不被淘汰而存活下來。專業繼續教育正是專業人員藉以不斷學習，適應社會變遷，以獲得存活成長的利器。

- 3.加速職業的晉升：專業繼續教育的實用功能在於加速專業人員的職業晉升，促進向上的社會流動，與個人職業的進修與升遷有關。
- 4.激勵自我的超越：自我超越是個人的學習修鍊，專業繼續教育有助於個人追求不斷的學習，激勵專業人員自我超越，形成學習組織的社會。
- 5.協助機構的發展：專業人員透過繼續教育所獲得的專業成長、自我超越與心理滿足，其所屬的機構也能獲得正面發展，形成「雙贏效果」。
- 6.提升人力的素質：透過專業繼續教育能提升人力的素質，不僅促進個人的自我成長，也對組織的生產力與競爭力有相當大的幫助。

Queeney(1996)認為透過專業繼續教育可以讓組織機構與員工達到雙贏的局面。以員工來說，透過持續不斷地參與進修，可以獲得新的知識、技術和能力，增加自己在職場上被雇用的能力與機會，不被市場所淘汰。而組織機構利用專業繼續教育，可以更新產業技術與知識，保持在勞動市場上的競爭力。

隨著時代的變遷與知識不斷地成長，電腦科技大量應用於圖書館，目前圖書館正處在科技快速及使用者要求的時代環境中，資訊科技帶來新的服務、新的角色與新的互動關係，圖書館員的角色也由昔日的靜態趨向於動態，單一性趨向更多元化，環境的變遷使得以往所學得的專業知識無法滿足工作上的要求，更加顯示專業繼續教育的重要性與必要性，圖書館員接受繼續教育已成為工作生涯中不可或缺的一種趨勢，因此，在推廣專業繼續教育的同時，我們也必須正視參與者的需求與學習過程中所遇到的阻礙，提供解決辦法，才能有效發揮專業繼續教育的功能與目的。

三、圖書館員的專業繼續教育

(一)圖書館員專業繼續教育的發展與現況

Stone 在 1986 年發表了「繼續教育的發展」(The growth of continuing education)一文，內容闡述了圖書館員的繼續教育發展過程，文中指出最早提出與繼續教育相關的活動可以追溯到 1898 年的美國圖書館學會年會，會議中通過了 Dewey 所提出的專業訓練(Professional training)與在家教育(Home education)的計畫，並提及函授學習的彈性與便利性，但是，該計畫在當時卻沒有獲得實際的執行與重視。直到 1923 年，Williamson 發表了圖書館教育調查研究，報告中有兩個章節分別描述圖書館員的繼續教育和函授教學問題，繼續教育的議題才引起注意，在 1960 年代以前的圖書館員繼續教育可以說是處於萌芽時期，並未受到關注，甚至在 1936 年匹茲堡公共圖書館館長 Munn，同時也是知名學者，提出除了館長和各部門主管外，圖書館工作人員接受一年的圖書館學校教育就足夠了，不需要再接受更多書目型或技術性訓練(黃麗虹，1996)。這種忽視的情況一直到了 1965 年才獲得改善，當時 Rothstein 在一篇名為「孤兒：繼續教育的誠訓」(Nobody's baby : a brief sermon on continuing professional education)的文章中建議美國圖書館學會應設立正式的部門來協調、規劃繼續教育業務，發揮學會應有的功能，引發圖書館界對於繼續教育問題的關心與注意。在 1967 年，成人教育學家 Houle 指出專業學會應在其組織章程中訂定會員繼續教育的功能，強調學會有必要負起專業人員繼續教育的責任，因此也開啓了圖書館員透過專業學會參與繼續教育的管道，在此時期提供繼續教育的學會包括：1964 年的美國醫學圖書館學會(Medical library association, MLA)及 1969 年的美國專門圖書館學會(Special library association, SLA)(牛惠曼，1997)。

1960 年代是圖書館員繼續教育透過專業學會開始施行的年代，同時也是圖書館學校為校友提供繼續教育活動的時期，1965 年 Swank 提出六年制碩士後研究計畫，此六年專家教育制為碩士後的專門領域研究，提供了更寬廣的管道，根據 Fryden 的調查發現，在 1967 與 1968 年間有將近 66% 的美國圖書館學會認可的學校皆有提供碩士後研究的辦法。(黃麗虹，1996)

到了 1970 年代，圖書館員繼續教育開始迅速發展起來，許多學者紛紛呼籲繼續教育的重要性。Martin(1974)認為：「繼續教育的推動是圖書館界每一個人的責任，不僅是圖書館員本身，包括圖書館組織、圖書館學會與圖書館學校都應該共同承擔。」Steig(1980)指出「繼續教育在最近這 10 年內成為一個相當熱門的話題，不再專屬於某一個小群體，每個人都感覺到有必要趕上這一波熱潮，無論是組織機構、學會、圖書館、圖書館學校、主管階級與從業的圖書館員，都認為繼續教育的參與有其必要性。」繼續教育開始受到重視的主要原因在於世界各國意識到人力資源的重要性已超越傳統的天然資源與資金資源，成為社會的重要資本，人力素質的提升，對一個國家經濟的生產力與競爭力有很莫大的幫助，透過繼續教育的實施可以提高人力素質與專業發展，對個人、機構、社會及國家都有助益。美國圖書館學會於 1970 年所訂定的三十三條政策聲明 (Policy statement)，最後三條是有關繼續教育政策，對圖書館員的繼續教育史來說是一項重大的突破(黃麗虹，1996)：

- 31.無論是圖書館專業人員或行政支援人員，不論他們是留任原職或晉升職位，都必須接受繼續教育。繼續教育的方式包過正式和非正式的學習，而學習的範圍也不限於圖書館學；場所也不一定侷限在圖書館學校。
- 32.只要接受指派參加職務相關的繼續教育，即能符合晉升資深館員或學科專家之資格。
- 33.圖書館行政主管應提供館員繼續教育的機會與必要之支援。

1970 年代可以說是圖書館員繼續教育最發達與最具行動力的年代，美國繼續教育組織網(Continuing library education network and exchange, CLENE)於 1975 年正式成立，其任務在於提供均等的繼續教育機會與促進圖書館與資訊科學人員對繼續教育的認同，喚起圖書館、圖書館學會、學校、及個人對繼續教育的重視(黃麗虹，1996)。1985 年，第一次圖書館員繼續教育的世界會議在美國伊利諾州舉行，在此同一時期許多國際性組織亦致力於籌辦圖書資訊學的「繼續教育」活動，如：聯合國教科文組織(UNESCO)的 General information program 開辦短期教育課程、演講活動、諮詢顧問與評鑑工作。而國際文獻聯盟(International federation for documentation)則負責舉辦國際性的座談會(Marcum，1997)。

近年來有關圖書館員繼續教育的大型國際性會議，應是由美國圖書館學會所舉辦的專業教育會議(Congress on professional education)，第一屆專業教育會議於 1999 年召開，明確建議美國圖書館學會對圖書館員繼續教育活動應負起的責任，2000 年的第二屆專業會議則是以專業繼續發展為題，會後提出之建議包括：發展館員共享之資源網路或討論群、進行以專業發展為題之實證研究、建立相關標準與訓練模式、發展與推廣繼續教育課程、圖書館學會合作進行研究、以及提倡繼續專業發展之觀念(顏祺，1997)。

在國內方面，圖書館員繼續教育的發展可以追溯至民國四十五年由中國圖書館學會開辦的第一屆圖書館工作人員講習班，課程內容幾乎涵蓋了圖書館學的核心課程，關於新科技知識的介紹，首先於民國六十一年開設電子計算機常識，民國六十三年開設自動化課程，民國七十三年則加入了資訊科學概論課程，研習課程以理論與實際並進，授課方式富變化，如課堂講解、課內實習、觀摩實習、專題討論、特約演講、參觀等，參加這種暑期圖書館工作人員研習會之

基礎訓練，大多是未受過圖書館專業訓練的人，接受短期的訓練課程後，能幫助專業人員從事技術性工作(黃麗虹，1996)。

此外，為避免專業人員離開學校多年以後，因為專業知識日新月異，而呈現智識、技術、觀念之老化，乃於民國六十八年起舉辦兩項專題研討會，一為「圖書館自動化專題研討會」，委託台灣大學圖書館系舉辦，招收圖書館學系及相關科系畢業現任職圖書館或資料單位、以及大學畢業並在圖書館或資料單位服務滿兩年者，由圖書館或資料單位保送接受為期兩週的訓練，目的在於增進圖書館及資料單位的在職人員之專業之技能，以促進圖書館的自動化作業。另一為「醫學圖書館工作人員研討會」，是由中國圖書館學會醫學委員會所主辦，為提高醫學圖書館工作人員之專業知識與技能，除此之外，自民國七十六年起也增辦了其他專題的相關訓練課程，一直到今日仍持續舉辦中，不曾間斷過，其訓練課程也獲得與會者的肯定與支持(黃麗虹，1996)。

除了圖書館學會所舉辦的繼續教育活動外，各級圖書館(包括國立中央圖書館、台北市立圖書館、省立臺中圖書館)、圖書館學校(國立台灣大學、私立淡江大學)、政府相關單位(文化建設委員會、教育部)等也都經常舉辦國際會議、研討會、專題演講等活動，提供了在職人員良好的繼續教育機會(黃麗虹，1996)。

近年來在政府大力推動終身教育的理念下，各大學紛紛開辦回流教育，提供專業領域在職人士進修。以圖書館界來說，除了現有的繼續教育管道仍持續進行以外，部分大學也開始設立圖書資訊學的碩士在職專班，以圖書館員為主要招收對象，提供在職館員進修的機會，如：台大圖書資訊學系碩士在職專班、交大數位圖書資訊碩士在職專班、師大社會教育學系圖書資訊學碩士在職專班與師大圖書資訊所碩士在職專班、世新大學資訊傳播學系碩士在職專班等。此種教育管道的興起，吸引了不少館員的參與，也為圖書館員繼續教育注入一股新血，培養出更多的專業館員，有助於館員專業地位與專業形象的提升。

(二)圖書館員專業繼續教育的重要性

在變化快速的現今社會中，許多的圖書館學會與圖書館學校均體認到館員的專業繼續教育是相當重要的，部分學者指出圖書館員的專業知識與技能在離開圖書館學校的五年之內就會過時，有些學者甚至認為在離開學校的那一刻起立即過時，因此接受專業繼續教育有其必要性(Alemna，1993)。1994 年的國際圖書館協會聯盟/聯合國教科文組織的公共圖書館宣言(IFLA/ UNESCO Manifesto for public libraries)指出，圖書館員是讀者與各種圖書資料之間的聯繫人，爲了確保服務的品質，必須對圖書館從業人員進行專業的培訓與繼續教育。歐洲圖書館暨資訊文獻協會於 2000 年的歐洲圖書館法律與政策會議中提出，圖書館員的繼續教育是圖書館服務中不可或缺的一環，必須制定相關法律予以執行(Horvat，2004)。圖書館員的專業繼續教育日趨重要，主要與外在環境的改變、內部組織因素影響與個人需求有關，外在因素指的是科技的發展、經濟情勢、社會價值與教育變化等，外在因素常常間接刺激組織進行改變，此外，資訊與溝通技術的快速發展也是造成圖書館員繼續教育需求增加的原因，這些因素不僅改變圖書館提供資源服務的模式，也影響圖書館從業人員的專業素養，迫使圖書館員必須接受再教育來獲得專業知識與技能，以彌補過去所學的不足 (Ramaiah & Moorthy，2002)。陳敏珍(1986)認為館員必須接受繼續教育，主要基於以下因素：

1. 圖書館的角色轉變：由於觀念的改變，現代的圖書館已由靜態的藏書樓轉爲動態的資料中心，使得其任務更加繁重，而館員的責任相對地更趨於多樣化，因而繼續教育有其必要性。
2. 新技術層出不窮：在圖書館與資訊科學領域內，技術不斷地改變，使得館員面對來勢洶洶的技術，感到措手不及。爲使館員能夠適應這些變遷，並能有效地運用他們，必須藉著繼續教育來達成。

3. 知識不斷增加：在這變遷快速的時代，知識的產生、利用，較以往更為迅速而便利。知識的不斷累積，使得館員必須時時刻刻吸收新知，否則便會落伍，而新知的獲得當由繼續教育來提供。
4. 職前的正規教育無法滿足實際工作的需求：職前教育無論如何完善，都無法使任何一個人在受教育階段之同時，立即成為理想的圖書館員。個人的自我實現以及工作滿意都不是正規教育能完全提供的，尚待繼續教育來完成。
5. 讀者對於特殊服務的需求增加：社會的變遷、觀念的轉變，讀者不再以圖書館為「讀書館」，針對其個別特殊需求來管的讀者漸增，為滿足他們的需要，應靠繼續教育來增強館員能力以應付。

圖書館的發展，在歷經了傳統圖書館與自動化圖書館兩個階段後，步入電子化圖書館，大大地改變以往的工作內容與資訊服務的模式，在面對知識經濟與電腦科技的快速發展與激烈競爭之下，對於圖書館員的專業要求也愈來愈嚴格，因為館員是否能即時補充新知與更新專業技能，已經成為圖書館在新的趨勢與環境下繼續生存與發展的重要關鍵。知識經濟時代迫使人們加強繼續教育與終身學習，在新的技術、經濟和社會環境中，圖書館員要發揮新的作用、提高工作能力和服務品質，就必須不斷地學習，提高自己的專業能力與專業地位，參與繼續教育已經成為館員促進專業成長的必經之路。

(三)圖書館員參與專業繼續教育的目的

圖書館員必須參與繼續教育的主要目的有(陳敏珍，1986)：

1. 使得館員能夠跟上新發展：不但使得館員能對本身領域內的新知識與新技術有所了解，同時對於相關領域的新發展亦有所認識。

2. 增加館員升遷的機會。藉著繼續教育來維持並發展其能力，更新其原有的基本教育，提供其在職業生涯中轉變的準備，以便於在專業中扮演新的角色。
3. 提高館員工作的滿意程度。館員的繼續教育不只是避免落伍、增加升遷的機會，更重要的是心理方面的增強，加強其自信心，提升工作的滿意程度。經由繼續教育，使得館員的能力可以配合其實際的需要，而能在工作上勝任於愉快。
4. 經由館員能力的加強，促使圖書館的運作更為有效。館員在繼續教育訓練後，能夠擴展其經驗，而增加實際的知識，如此可以間接地使得圖書館的內部作業更加有效率，圖書館的任務因而更易於達成。
5. 發展館員的專業態度。繼續教育的另一目的是要增強館員對專業的認同感，使得館員能夠願意繼續為此專業貢獻所長。

(四)圖書館員參與繼續教育的動機與學習障礙

一直以來，圖書館員利用各種不同的途徑來參與繼續教育，以獲取新知與工作技能，不論是參加圖書館學會所開設的短期課程或是各項研討會，皆能對提升專業知能有所幫助，然而，每項學習活動的背後皆有動機，圖書館員究竟抱著什麼樣的心態參與學習活動，期望結束後獲得什麼樣的成果，在學習的過程中遇到什麼樣的障礙，影響到學習的進行，皆是提供繼續教育機構所關心的。由國內外相關的研究可以讓我們對這個議題有所認識，說明如下：

Stone(1969)調查 1956 年至 1961 年間在 ALA 認可的圖書館學研究所畢業之研究生，發現參與繼續教育的主要動機為課程內容與工作相關，而障礙因素則與外在的環境條件有關，如缺乏時間、主管不支持與上課地點偏遠。此外，個人背景因素也是參與繼續教育活動的影響因素，如工作年資愈長的人，參加繼續教育的動機愈強，工作年資愈短的人，則對參加正式課程的動機愈強

(Dahlstrom, 1982)。此外，Stone 的另一項調查 806 位各類型圖書館館員的研究也發現，年紀愈大的館員，受到鼓勵的程度愈低，且較不喜歡正式的課程，在性別方面，男性與女性並無顯著的差異(Stone,1969,pp.208-209，轉引自黃麗虹，1987，頁 20)。

Fallon(1978)以佛羅里達州社區學院圖書館的館員作為研究對象進行調查，發現有 93%的受訪者認為繼續教育的主題是選擇參與進修活動的主要因素，而次要因素則是地點的便利性，約有 51%的受訪者反應，此外，主管的支持與鼓勵也是一項重要因素什麼意思你有辭掉工作了嗎(Fallon,1978,pp.26，轉引自黃麗虹，1987，頁 20)。

Means(1978)針對伊利諾州社區學院及學習資源中心的館員進行調查，發現當繼續教育的內容與工作相關時，館員參與的意願較高，此外，增進工作效能、求得職務上的晉升與費用的支助，皆是引發館員參與繼續教育的動機，而時間的限制則是參與繼續教育的最大阻力(Means,1978,pp.489-497，轉引自黃麗虹，1987，頁 20)。

Jones(1978)調查英國學術圖書館與公共圖書館的館員，發現參與繼續教育的主要動機則為個人的興趣與主管的鼓勵(Jones,1978,pp.47-48，轉引自黃麗虹，1987，頁 21)。

Neal(1980)針對紐約大學圖書館員進行參與繼續教育的態度與經驗之調查，在 73 個問卷調查結果當中發現許多參與繼續教育的理由，其中以增進工作技能、吸收新知與提昇服務品質為參與進修的前三大主要動機，其中以希望晉升管理階級的館員具有較高的學習動機，而時間與費用則是阻礙學習的重要因素。

Dahlstrom(1982)調查美國西南部六州的圖書館館員，發現學習新知與增加工作技能是主要的參與動機，其中以公共圖書館與學術圖書館的館員具有較強烈的參與動機。

Smith and Burgin(1991)調查於 1988 年至 1989 年間參與北卡羅來納州圖書館館員專業發展課程的 731 位參與者，其參與課程的理由，以增進專業能力與讀者服務最為相關，尤其是服務於公共圖書館的館員所呈現的學習動機很明顯的高於其他類型的圖書館員，在目前職位服務超過 7 年者與服務年資一年或低於一年者相比較，年資愈高者其參與學習的動機也比較強。

Dumas(1994)調查美國東南地區公立學校圖書館館員，發現新知識與技能的取得是參與繼續教育的最主要動機。

Ramaiah and Moorthy(2002)調查四十位參與印度奧蘭加巴德市 Dr BAM University 繼續教育課程的館員，發現參與課程的原因在於提升圖書館服務(占 37.5%)、更新知識與基礎教育(占 27.5%)、接受新科技的訓練(20%)...等。

傅雅秀(1983)針對科學技術圖書館館際合作組織的 89 所圖書館館員進行調查，發現參加繼續教育活動的動機依次為：改進工作、個人興趣、上司鼓勵；而阻礙因素則依次為：影響工作、缺乏消息、地點太遠。

黃麗虹(1987)以 26 所公私立大學及獨立學院圖書館館員為調查對象，發現影響館員參加繼續教育的因素包括：內容與時間不恰當、方式不喜歡、地點太遠與家庭照顧問題等。

顏祺(2002)調查參與 1996 年至 2000 年臺灣地區中國圖書館學會暑期研習班的圖書館員，發現參與動機為：提升個人工作上所需的能力和想學習新知以免與時代脫節，大多數館員都希望藉由參與活動來提供個人工作能力，與維持專業智能的新穎度。至於，實際參與課程後的滿意度則以課程進度、教師授課方式與上課時間為較不符合大多數館員的期望，有待改進。

林淑君(2002)調查國立中央圖書館臺灣分館、國立臺中圖書館、臺北市立圖書館及高雄市立圖書館四所公共圖書館館員，發現因應工作的需要，提升工作技巧」是館員參與繼續教育的主要因素，「工作繁忙，沒有時間參加」是未能參與的主要因素。

由上述國內外研究發現，圖書館員參與繼續教育活動的因素可以歸納成以下幾點：

- 1.學習新的知識。
- 2.增進工作技能。
- 3.為求得職務上的晉升。
- 4.個人興趣。
- 5.主管的鼓勵。

而造成館員參與進修的困擾，進而影響到學習的因素包括：

- 1.上課時間的限制。
- 2.學費的負擔。
- 3.地點太遠或交通不便。
- 4.影響到工作。
- 5.家庭或小孩的照護問題。
- 6.缺乏主管的支持
- 7.授課方式與課程設計不符合需求。

因此，繼續教育活動的實施，需考量參與者的動機與阻礙因素，才能吸引更多的館員加入，發揮繼續教育應有的功能。

第三章 研究設計與實施

本章在說明本研究之設計與實施過程，內容共分為五節；第一節為研究架構；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為實施過程與結果；第五節資料分析方法，分別敘述如下。

第一節 研究架構

本研究旨在探討圖書館員參與專業繼續教育之動機與學習障礙因素，爲了達到本研究的目的，首先收集國內外有關成人與圖書館員參與繼續教育動機取向與學習障礙之相關文獻，透過文獻探討的結果，提供圖 3.1 的研究架構，以作爲研究設計與實施之依據。本研究的架構中，包含個人背景變項、參與動機與學習障礙等三個部分，其內容說明如下：

- 一、個人背景變項：包括性別、年齡、婚姻狀況、工作年資、所服務的圖書館類型、工作職務、是否擔任主管等。
- 二、參與動機：參照黃富順(1995)與陳志樺(2001)之研究，將參與動機區分爲求知興趣、專業進展、逃避或刺激、社會服務、外界期望、社交關係、自我發展等七個構面。
- 三、學習障礙：在學習障礙因素的探討採取 Cross 的分類方式，分爲情境障礙、機構障礙與心理社會障礙等，三個構面進行探討。

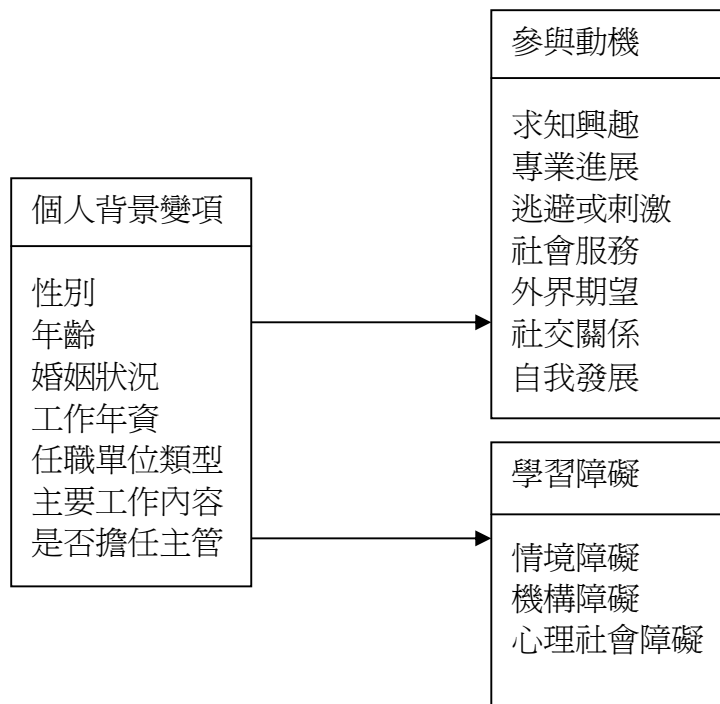


圖 3.1 研究架構

第二節 研究對象

本研究以調查期間就讀國內圖書資訊碩士在職專班的圖書館員做為研究對象，分別為台大圖書資訊學系碩士在職專班、交大數位圖書資訊碩士在職專班、世新大學資訊傳播學系碩士在職專班、師大社會教育學系圖書資訊學碩士在職專班，共計四所學校的研究生，其中師大社會教育學系圖書資訊學碩士在職專班自第三屆開始，已轉由圖書資訊學研究所負責開班，目前為社會教育學系共兩屆，圖書資訊學研究所共一屆，因此師大的碩士在職專班將涵括兩個系所。本研究主要以問卷方式進行普查，以瞭解圖書館員參與專業繼續教育的動機與學習障礙因素。表 3.1 為各校圖書資訊學系碩士在職專班各屆的就讀人數，表中所列數字不含已畢業者與非圖書館工作者，其中台大碩專班共有三屆總人數為 27 人；交大碩專班共有四屆總人數為 21 人；世新碩專班共有四屆，其中第四屆的研究生中無圖書館從業人員，因此前三屆加總人數為 11 人；師大碩專班共有

三屆，社會教育學系圖書資訊學碩士在職專班共兩屆，圖書資訊學研究所共一屆，三屆加總人數為 63 人，四校總人數合計為 122 人。

表 3.1
各校圖書資訊學系碩士在職專班就讀人數

屆別/ 學校別	台大碩專班	交大碩專班	師大碩專班	世新碩專班
第一屆	9 人	4 人	22 人	6 人
第二屆	8 人	8 人	17 人	4 人
第三屆	10 人	4 人	24 人	1 人
第四屆	--	5 人	--	0 人
各校總人數	27 人	21 人	63 人	11 人
總人數	122 人			

第三節 研究工具

本研究以問卷調查為主要工具，問卷中各量表的編製，主要以參考文獻所獲得的理論基礎進行分析與歸納，找出適當與切合本研究的量表，再根據本研究對象的特性做部分修正，藉以建構出問卷初稿。問卷初稿經由指導老師及論文計畫審查委員針對題目的適切性與明確性，進行增刪潤飾，再委請碩士專班同學作預測，以修改問卷中用詞不當、語意不清或不適合之題目，經與指導老師多次討論後，問卷得以完成。本研究之問卷包括個人背景資料、參與動機量表與學習障礙量表等三大部分，茲將量表內容與記分方式等說明如下。

一、個人背景資料

個人背景資料包括受測者的性別、年齡、婚姻狀況、工作年資、所服務的圖書館類型、工作職務、是否擔任主管，分述如下：

- (一)性別：區分為男性與女性等兩組。
- (二)年齡：分為 25 歲以下、25~35 歲、36~45 歲、46~55 歲、56~65 歲、65 歲以上等六組。
- (三)婚姻狀況：分為已婚、未婚等兩組。
- (四)工作年資：計有不滿 3 年、3~10 年、11~20 年、21~30 年、30 年以上。
- (五)任職單位類型：依圖書館法第四條規定，分為國家圖書館、公共圖書館、大專院校圖書館、中小學圖書館、專門圖書館等，加上其他共六組。
- (六)主要工作內容：分為閱覽、典藏、參考諮詢、推廣、期刊、採訪、編目、視聽服務、行政管理、編輯出版與其他等 11 組。
- (七)是否擔任主管：分為是、否等兩組。

二、參與動機量表

本研究參照黃富順(1992)與陳志樺(2001)所編製的量表，將參與動機量表的内容分為七個構面，分別是：求知興趣、專業進展、逃避或刺激、社會服務、外界期望、社交關係、自我發展等，並根據本研究實際狀況加以分析、篩檢與整理，歸併重複部分與修改題目內容，以符合本研究之主題，切合圖書館員之背景與實際之需求，說明如下：

- (一)求知興趣：圖書館員為了獲取新知、充實自己與避免落伍等理由，進而參與進修活動。包括「想學習新的知識、觀念與技術」、「課程的吸引力」、「為了補充過去所學之不足與不斷充實自己」、「想要從學習中尋求成就感」等四個選項。
- (二)逃避或刺激：參與學習活動係為了追求生活上的新刺激或逃避厭煩。其

理由包括「以學習彌補生活的空虛感」、「逃避不如意的生活情況」、「基於閒暇時間的有效利用」、「藉學習求得精神和心靈的寄託」、「改變日常呆板固定的生活方式」、「逃避家人的約束」等六個選項。

(三)專業進展：圖書館員基於工作或職業上的需要而參與碩士在職專班的進修。包括：「爲了提高學歷取得文憑或資格，以求得職務上的晉升」、「爲職業轉換做準備，希望能找到更好的工作」、「彌補過去學習中斷的遺憾」、「工作面臨瓶頸」、「基於工作需要，希望能提升工作效能」等五個選項。

(四)社會服務：圖書館員爲增進服務的效能而參與進修活動，包括：「基於圖書館員的專業責任」、「爲了解現今圖書館所面臨的各項問題」、「爲了想要服務更多讀者，幫助更多人使用圖書館」等三個選項。

(五)外界期望：圖書館員爲了符合他人的期望或是聽從主管的指示而參與進修，包括：「家人的鼓勵」、「工作單位鼓勵進修」、「工作單位的指派或要求」、「受到同事較高學教育程度的刺激，與週遭他人參加進修的影響」、「彌補過去因學業成果低落，不受看重的缺憾」等五個選項。

(六)社交關係：圖書館員爲增加人脈、擴展社交圈而參與進修，包括：「擴展社交圈」、「認識志同道合的朋友」、「希望成爲學校團體的一份子」、「享受與其他人一齊學習的樂趣」等四個選項。

(七)自我發展：圖書館員爲了提升專業形象、超越自我而參與進修，包括：「爲了提升專業形象」、「重新體驗校園生活」、「爲生命找尋新的目標」、「自我超越與挑戰」、「受科技與環境變遷的刺激」等五個選項。

問卷調查之參與動機量表，採取 Likert 五點模式計分，由受試者針對該選項對其參與繼續教育的影響程度進行圈選，計有：非常同意、同意、無意見、不同意、非常不同意等五種反應，計分依序爲 5、4、3、2、1 分。

三、學習障礙量表

學習障礙量表係參考 Cross(1980)、Darkenwald & Merriam(1982)的分類，採取情境障礙、機構障礙與心理社會障礙等三類，並參酌王如哲(2000)、張世民(2002)與陳志樺(2002)等的障礙量表內容，說明如下。

- (一)情境障礙：指參與在職進修的圖書館員在生活與工作上所產生的困擾，進而影響到學習的障礙。包括：「學費的負擔」、「與家人相處時間不夠」、「家庭與小孩的照護問題」、「上課時間不適當」、「身體狀況不適、體力無法負荷」、「工作負擔重」、「交通不便」等七題選項。
- (二)機構障礙：指學習機構所引起的障礙，造成圖書館員的學習困擾。包括：「師生互動不良」、「指導教授忙，學生多，無法提供學生更多的指導」、「課程設計與規劃不符合需求」、「選修課程開設不足，沒有選課空間」、「學校硬體設備不足，如研究室與圖書設備不夠」、「修習課目過多」、「作業太多，無暇全部完成」等七個選項。
- (三)心理社會障礙：指個人所持信念、價值和態度或對進修後的結果不樂觀的看法。包括：「工作單位的不支持」、「家人不支持」、「對自己的能力感到懷疑」、「本身英文能力不足，閱讀英文或外文文獻，備感壓力與吸收困難」、「教學內容不符期望，無法適應老師的教學」、「無暇與公司同仁互動，相處上有疏遠感」等六個選項。

問卷調查之學習障礙量表，採取 Likert 五點模式計分，由受試者針對該選項對其參與繼續教育所遇到的障礙因素影響程度進行圈選，計有：非常同意、同意、無意見、不同意、非常不同意等五種反應，計分依序為 5、4、3、2、1 分。

第四節 實施過程與結果

一、問卷發放與回收情況

本研究透過「圖書館員參與專業繼續教育之動機與學習障礙因素之研究調查問卷」實施普查，調查對象為目前就讀於國內圖書資訊碩士在職專班的圖書館員，分別為台大圖書資訊學系碩士在職專班、交大數位圖書資訊碩士在職專班、師大社會教育學系圖書資訊學碩士在職專班與師大圖書資訊學研究所在職專班、世新大學資訊傳播學系碩士在職專班，共計四所學校的研究生，透過熟識的研究生至所就讀的班級於課堂中發放，當場填寫後立即回收，若遇缺席未到的同學或無法於課堂中填寫者則以電子郵件或郵寄等方式發送問卷，總計共發放問卷 122 份，實際回收問卷共計 109 份，皆為有效問卷，有效問卷回收率達 89.34%，見表 3.2。

表 3.2

問卷回收情況統計表

編號	發放對象	份數總數	回收份數	有效問卷
1	台大圖書資訊學系碩士在職專班	27	22	22
2	交大數位圖書資訊碩士在職專班	21	18	18
3	師大社會教育學系圖書資訊學碩士在職專班、師大圖書資訊學研究所在職專班	63	63	63
4	世新大學資訊傳播學系碩士在職專班	11	6	6
	總合	122	109	109
	有效問卷回收率			89.34%

二、問卷信度分析

本研究之有效問卷共有 109 份，問卷內容分為個人背景變項、參與動機量表與學習障礙量表三部分。針對參與動機與學習障礙兩個量表，透過 Cronbach's α 係數之統計法來進行量表之信度分析，以瞭解問卷的一致性與可靠性。一般而言，如果以發展測量工具為目的時，全體量表的總信度應在 0.7 以上，由表 3.3 所示，兩個量表的 Cronbach's α 均在 0.8 以上，而總量表的 Cronbach's α 為 0.8724，表示問卷設計良好，量表的信度具有一定之可靠度與一致性。

表 3.3
量表之 Cronbach's α

量表名稱	題數	Cronbach's α
參與動機量表	32	0.8771
學習障礙量表	20	0.8665
總量表	52	0.8724

三、因素分析

因素分析是將原來有許多變數的資料，縮減為較少的因素，其目的在於設法發現有哪些共同的基本因素，以較少數量的構面或因素，來替代一群較多數量的相關變數的統計分析技術。本研究針對參與動機量表與學習障礙量表，進行因素分析，抽取出幾項因素，以此做為統計分析與討論的基礎。

(一)參與動機量表因素分析

在對變數進行因素分析之前，應先進行 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)取樣適當性檢定及巴氏球形檢定 (Bartlett Test of Sphericity)，以確定資料的分析結果及

是否適合進行因素分析。當 KMO 值愈大時，表示變項間的共同因素愈多，愈適合進行因素分析，根據學者 Kaiser(1974)觀點，如果 KMO 的值小於 0.5 時，較不宜進行因素分析（吳明隆，2005），本研究的參與動機量表之 KMO 值為 0.759，Bartlett 球形檢定值為 1561.965，顯著性=0.000，結果顯示，資料適合進行因素分析。

本研究因素分析的萃取方式，採用主成分分析法（Principal Component Analysis）來抽取共同因素，再經最大變異數轉軸法（Varimax），對選出來的因素進行轉軸，並根據陡坡圖來決定因素數目與挑選標準，本研究經過因素分析結果，萃取出的七個因素，其特徵值（eigenvalue）皆大於 1，每一個變數的因素負荷量皆大於 0.3，可解釋的總變異量為 60.488%。

本研究依據因素分析所萃取出來的七個因子，依照各取向所含的題目內容與性質，重新命名為「逃避或刺激」、「專業成長」、「自我發展」、「社交關係」、「外界期望」、「環境因素」、「升遷發展」，因素分析結果簡表如 3.4。

表 3.4
參與動機量表之因素分析結果簡表

因素別	命名	題數	題號	特徵值	累積解釋變異數(%)	Cronbach's α 係數
因素一	逃避或刺激	6	5、9、8、6、7、10	3.901	12.190	0.8452
因素二	專業成長	8	16、17、18、15、3、1、13、32	3.247	22.235	0.7590
因素三	自我發展	5	31、28、30、29、4	3.000	31.709	0.7613
因素四	社交關係	4	25、24、26、27	2.723	40.220	0.8187
因素五	外界期望	3	20、21、19	2.291	47.378	0.7003
因素六	環境因素	4	22、14、23、2	2.168	54.153	0.5928
因素七	升遷發展	2	11、12	2.027	60.488	0.7781

(二)學習障礙量表因素分析

本研究的學習障礙量表之 KMO 值為 0.825，Bartlett 球形檢定值為 821.836，顯著性=0.000，結果顯示，資料適合進行因素分析。因素分析的萃取方式，採用主成分分析法（Principal Component Analysis）來抽取共同因素，再經最大變異數轉軸法（Varimax），對選出來的因素進行轉軸，並根據陡坡圖來決定因素數目與挑選標準。本研究經過因素分析結果，萃取出三個因素，其特徵值（eigenvalue）皆大於 1，每一個變數的因素負荷量皆大於 0.3 以上，可解釋的總變異量為 50.201%。

本研究依據因素分析所萃取出來的三個因子，依照各構面所含的題目內容與性質，重新命名為「學校因素」、「個人因素」、「情境因素」，因素分析結果簡表如 3.5。

表 3.5

學習障礙量表之因素分析結果簡表

因素別	命名	題數	題號	特徵值	累積解釋變異數(%)	Cronbach's α 係數
因素一	學校因素	7	9、10、11、8、19、12、13	4.009	20.047	0.8544
因素二	個人因素	8	14、17、20、15、5、7、1、18	3.533	37.713	0.7886
因素三	情境因素	5	3、2、6、4、16	2.498	50.201	0.6958

第五節 資料分析方法

調查問卷回收後，首先檢查是否有廢卷將其剔除，再將有效問卷進行編碼與登錄，一一輸入電腦當中，透過電腦統計套裝軟體 SPSS 進行資料的統計分析，依據研究問題，選擇適當的統計分法進行分析，本研究所採行的統計分析方法，茲說明如下：

- 一、次數分配與百分比分配：以次數分配與百分比分配方式，顯示個人基本資料分佈情形，以瞭解分析填答者不同背景變項。
- 二、平均數與標準差：由平均數與標準差可以瞭解填答者在參與動機量表與學習障礙量表中，各題項的影響程度與排序高低。
- 三、t 考驗分析：以 t 考驗瞭解不同性別、婚姻狀況、是否擔任主管的圖書館員在參與動機與學習障礙上是否有顯著差異存在。
- 四、變異數分析：以單因子變異數數分析（One-Way ANOVA）瞭解不同背景變項的圖書館員在參與專業繼續教育的動機與學習障礙上是否有顯著差異存在，若有顯著差異，則以 Scheffe' 雪費法進行多重比較分析，若無法找出其差異，則再以 LSD 檢定法進行事後比較。
- 五、本研究設定可容許的第一類型錯誤機率為.05，因此凡檢定結果的 p 值（p-value）小於.05 者，即視為達到顯著水準。

第四章 研究結果分析與討論

本章根據問卷調查所得到的資料，進行統計分析，以瞭解圖書館員參與專業繼續教育的動機與學習障礙等問題。內容共分為四節，第一節為圖書館員的基本資料分析；第二節為圖書館員參與動機分析；第三節為圖書館員學習障礙分析；第四節為不同背景變項的圖書館員在參與動機的差異分析；第五節為不同背景變項的圖書館員在學習障礙的差異分析。

第一節 圖書館員基本資料分析

有關研究對象的背景資料，以次數分配(N)及百分比(%)等統計方法，就性別、年齡、婚姻狀況、在圖書館工作的年資、所任職的圖書館類型、主要的工作內容、是否擔任主管等項目，進行分析並簡述其結果。

一、性別

由表 4.1 受試館員之性別次數分配表顯示，在全體填答者共 109 人中，男性共計 14 人，占總人數的 12.8%；女性共計 95 人，占總人數的 87.2%，男女比例相差甚多，以女性居多，此與顏祺(1997)調查台灣地區中國圖書館學會研習班實施之調查研究結果相同，皆以女性館員占大多數。就目前國內各圖書館從業人員的性別來看，以女性館員居多，因此，參與專業繼續教育活動的館員，仍然以女性占相當大的比例。

表 4.1
受試館員之性別次數分配表

項目	分組	人數	百分比(%)	實填人數
性別	男	14	12.8	109
	女	95	87.2	

二、年齡

由表 4.2 受試館員之年齡次數分配表顯示，在 109 位填答者中，年齡在 25 歲以下的館員為 0 人；年齡在 25~35 歲者有 65 人，占總人數的 59.6%；年齡在 36~45 歲者有 37 人，占總人數的 33.9%；年齡在 46~55 歲者 7 人，占總人數 6.4%；而年齡在 56~65 歲與 65 歲以上者為 0 人。可知參加專業繼續教育的圖書館員以 25~35 歲者居多，其次為 36~45 歲與 46~55 歲，參與者的年齡層分布在三個年齡層當中，此與 Cross(1981)的研究發現雷同，成人對參與教育活動的比率，隨著年齡增長而趨於降低，在 30 歲以後成緩慢下降，45 歲以後下降幅度遽增。目前國內開設圖書資訊碩士在職專班的四所大學，皆對報考資格進行限制，規定報考者必須有特定年限以上的工作經驗，如台大與交大規定報考者必須有三年以上的工作經驗，而師大與世新則規定必須要有兩年以上的工作經驗，年齡 25 歲以下的館員多數是大學剛畢業，報考資格的限制可能是造成本研究填答者中沒有年齡在 25 歲以下的館員參與的原因之一，而沒有年齡 56 歲以上的館員參加進修活動的原因，推論可能是正值快退休的年紀，一些非專業或不同領域的活動更能吸引其注意力及嘗試力，因此無繼續在圖書資訊領域進修的規劃與動機。

表 4.2

受試館員之年齡次數分配表

項目	分組	人數	百分比(%)	實填人數
年齡	25 歲以下	0	0	109
	25~35 歲	65	59.6	
	36-45 歲	37	33.9	
	46~55 歲	7	6.4	
	56-65 歲	0	0	
	65 歲以上	0	0	

三、婚姻狀況

由表 4.3 受試館員之婚姻狀況次數分配表顯示，扣除 1 人缺答，共有 108 位填答者，其中已婚者共 46 人，占總人數 42.5%；未婚者共 62 人，占總人數 57.4%，兩者比例差距不大，但仍以未婚者居多，此與黃富順(1985)研究結果相同。

表 4.3

受試館員之婚姻狀況次數分配表

項目	分組	人數	百分比(%)	實填人數
婚姻狀況	已婚	46	42.5	108
	未婚	62	57.4	

四、在圖書館工作的年資

由表 4.4 受試館員在圖書館工作年資次數分配表顯示，在 109 位填答者中，不滿 3 年者共 3 人，占總人數 2.8%；3~10 年者共 62 人，占總人數 56.9%；11~20 年者共 38 人，占總人數 34.9%；21~30 年者共 5 人，占總人數 4.6%；工作年資 30 年以上者共 1 人，占總人數 0.9%。可知參與進修活動的館員在圖書館工作的年資以 3~10 年組居多，其次為 11-20 年組，此兩組的人數總和，占總人數的九成以上，此結果與 Dahlstrom(1982)所提出的研究發現相同，工作年資愈短的人，對參加正式課程的動機愈強，所以參與人數為最多。根據文獻探討的結果，由圖書館員的專業發展情形來看，「專業教育階段」為圖書館員透過學校課程進行學習，建立與養成從事工作所需的專業知識；完成專業教育後的 2-3 年為「實驗階段」，將所學的理論知識運用於工作中；而實驗階段結束後的 10 年為「發展擴充期」，為圖書館員發展專業專長及獲取專業認可，建立專業人力網路的階段，此階段由於工作上的需求，會更進一步追求進階的專業知識及學位；經過發展階段後，圖書館員在專業上已經獲得一定程度的認可，在組織架構中可能

負責管理層級以上的工作，除了維持既有的專業成就，可能會尋求工作或人生上的突破。由本研究填答者的工作年資來看，以 3-10 年組居多，推論原因為正值專業發展擴充階段，基於工作上的需求，會利用專業繼續教育課程的參與來充實與加強專業技能。而工作年資 11-20 年者的參與率居次，可能為了尋求工作生涯上的突破，與自我能力的超越，而參與進修活動。

表 4.4

受試館員在圖書館工作年資次數分配表

項目	分組	人數	百分比(%)	實填人數
在圖書館工作的年資	不滿 3 年	3	2.8	109
	3~10 年	62	56.9	
	11~20	38	34.9	
	21~30	5	4.6	
	30 年以上	1	0.9	

五、所任職的圖書館類型

由表 4.5 受試館員所任職的圖書館類型次數分配表顯示，扣除 1 人未填答，在 108 位填答者中，任職國家圖書館共 5 人，占總人數 4.6%；任職公共圖書館共 2 人，占總人數 1.9%；任職大專院校圖書館共 70 人，占總人數 64.8%；任職中小學圖書館共 7 人，占總人數 6.5%；任職專門圖書館共 24 人，占總人數 22.2%。由此可以看出，以在大專院校圖書館工作的館員參與進修活動為最多，其次為任職專門圖書館者，而任職公共圖書館者為最少，此結果與顏祺(1997)調查參與中國圖書館學會暑期研習班的圖書館員所任職單位類型結果相同。大專院校是培育國家高科技與知識人才的搖籃，對於資訊的取得與使用顯得更加重要與急迫，大專院校圖書館是資訊蒐集、傳播與交流的重要中心，並具備促進知識創造與應用的功能，圖書館員身為資訊的領航員，是資訊與讀者之間的

溝通橋樑，在面對知識經濟時代，科技迅速發展，知識更新週期縮短，圖書館服務型態的改變，自然容易感受再教育的必要性與急迫性，以提升自身的專業知能，加上工作時所服務對象也有別於以往，增加了許多在職學生，透過彼此的互動與交談，容易受到刺激與影響而改變觀念，產生再學習與進修的動機。至於，專門圖書館的館員，因其服務對象通常具備某一類的專業與專長，爲了加強本身的學識以取得讀者的信任，或提升自己的專業形象，因而參與進修。而參與專業繼續教育的公共圖書館員較少的原因，推論可能是工作時間不定，必須輪班，造成時間上無法配合，再加上公共圖書館一向有人員編制不固定與人力缺乏等問題，若館員參與進修，勢必影響到圖書館的運作，因而降低參與的動機。

表 4.5

受試館員所任職的圖書館類型次數分配表

項目	分組	人數	百分比(%)	實填人數
所任職的圖書館類型	國家圖書館	5	4.6	108
	公共圖書館	2	1.9	
	大專院校圖書館	70	64.8	
	中小學圖書館	7	6.5	
	專門圖書館	24	22.2	
	其他	0	0	

六、主要的工作內容

由表 4.6 受試館員主要的工作內容次數分配表顯示，在全體 109 位當中，從事採訪編目者共 28 人，占總人數的 25.7%；從事閱覽典藏工作者共計 16 人，占總人數的 14.4%；從事讀者服務工作，如：參考諮詢或推廣者共計 17 人，占總人數的 15.6%；從事期刊工作者共計 13 人，占總人數的 11.9%；從事視聽服務工作者共 4 人，占總人數的 3.7%；專職於行政管理工作者共 12 人，占總人數的 11%；勾選其他者共 19 人，占總人數的 17.4%。結果顯示以從事採編工作者爲最多，有可能是因爲網際網路普及，以及電子出版與電子圖書館計畫推波

助瀾，使得電子資源快速發展，網路資源大增，隨著圖書館購買的電子資源的增加，電子資源編目與選擇成為圖書館業務工作的重要組成部分。採編館員為了解目前趨勢發展，與增進工作知識與技能，因而參與進修。至於，其次為勾選主要工作內容為其他館員，填寫該項目者多在該欄位中註明，該館規模不大，需執行館內大部分工作，有可能是因為工作內容必須觸及圖書館的各項服務，對於專業知識與新技能的需求更為迫切，因此參與進修的人數也比較多。

表 4.6
受試館員主要的工作內容次數分配表

項目	分組	人數	百分比(%)	實填人數
主要的工作 內容	採編組(採訪、編目)	28	25.7	109
	閱覽典藏組(閱覽、典藏)	16	14.7	
	讀者服務組(推廣、參考諮詢)	17	15.6	
	期刊組	13	11.9	
	視聽服務	4	3.7	
	行政管理	12	11	
	編輯出版	0	0	
	其他	19	17.4	

七、是否擔任主管

由表 4.7 受試館員是否擔任主管次數分配表顯示，在 109 位填答者中，就其所任職的圖書館中，擔任主管職位者共有 18 人，占總人數 16.5%；沒有擔任主管職位者共有 91 人，占總人數 83.5%。

表 4.7
受試館員是否擔任主管次數分配表

項目	分組	人數	百分比(%)	實填人數
是否擔任主管	是	18	16.5	109
	否	91	83.5	

總結來看，在參與碩士在職專班的圖書館員當中，以女性館員居多，年齡介於 25 歲～35 歲之間為最多，以未婚者居多，但是，已婚者也占了 4 成以上，在圖書館工作的年資以 3～10 年者最多，所任職的圖書館多為大專院校圖書館，主要的工作內容以採訪編目者最多，擔任非主管職位有八成以上。

第二節 圖書館員參與動機分析

一、參與動機各取向之內涵與特性

本研究的參與動機透過因素分析萃取出七個因子，依照各取向所含的題目內容與性質，重新命名為「逃避或刺激」、「專業成長」、「自我發展」、「社交關係」、「外界期望」、「環境因素」、「升遷發展」等，各取向之內涵與特性說明如下。

(一)逃避或刺激

此取向係由第 5、9、8、6、7、10 等六題所組成，由各題目之內容與性質可知，參與進修活動的動機主要是為了追求生活上的新刺激或逃避厭煩。若「逃避或刺激」此一取向的平均分數愈高，則表示館員在參與繼續教育的動機上，偏向藉由學習逃避厭煩、無聊的環境，或透過學習追求新的刺激，來改變目前的生活狀態。「逃避或刺激」取向所屬的題目與內容如表 4.8：

表 4.8

「逃避或刺激」取向所屬題目與內容

取向	題目	因素負荷量
逃避或刺激	5.希望藉由學習彌補生活的空虛感	0.839
	9.改變日常呆板固定的生活方式	0.837
	8.藉學習求得精神和心靈的寄託	0.725
	6.我參與課程是為逃避不如意的生活情況	0.714
	7.基於閒暇時間的有效利用	0.709
	10.我參與課程是為逃避家人的約束	0.404

(二)專業成長

此取向係由第 16、17、18、15、3、1、13、32 等八題所組成，由各題目之內容與性質可知，主要與圖書館員的工作內容相關，館員爲了在工作中能發揮其專業技能與增進服務效能而參與進修活動。若「專業成長」此一取向的平均分數愈高，則表示館員在參與繼續教育的動機上，主要是爲了增進專業知識與技能，能充分應用在工作中。「專業成長」取向所屬的題目與內容如表 4.9：

表 4.9

「專業成長」取向所屬題目與內容

取向	題目	因素負荷量
專業成長	16.我參與課程是基於圖書館員的專業責任	0.791
	17.我參與課程是爲更加了解現今圖書館所面臨的各項問題	0.789
	18.我參與課程是爲了想要服務更多讀者、幫助更多人使用圖書館	0.730
	15.我參與課程是基於工作需要，希望提升工作效能	0.534
	3.爲了補充過去所學之不足與不斷充實自己	0.481
	1.我參與課程是想要學習新的知識、觀念與技術	0.450
	13.彌補過去學習中斷的遺憾	0.422
	32.我參與課程是受科技與環境變遷的刺激	0.393

(三)自我發展

此取向係由第 31、28、30、29、4 等五題所組成，由各題目之內容與性質可發現，圖書館員參與進修活動的動機，主要是爲了提升自己的專業形象與接受新的挑戰，來超越自我。「自我發展」取向所屬的題目與內容如表 4.10：

表 4.10

「自我發展」取向所屬題目與內容

取向	題目	因素負荷量
自我發展	31.我參與課程是自我超越與挑戰	0.818
	28.我參與課程是爲了提升專業形象	0.653
	30.我參與課程是爲生命找尋新的目標	0.644
	29.我參與課程是重新體驗校園生活	0.587
	4.想要從學習中尋求成就感	0.519

(四)社交關係

此取向係由第 25、24、26、27 等四題所組成，由各題目之內容與性質可發現，圖書館員參與進修活動的動機，主要是爲了增加人脈、擴展社交圈而參與進修。「社交關係」取向所屬的題目與內容如表 4.11：

表 4.11

「社交關係」取向所屬題目與內容

取向	題目	因素負荷量
社交關係	25.我參與課程是認識志同道合的朋友	0.835
	24.我參與課程是擴展社交圈	0.776
	26.我參與課程是希望成爲學校團體的一份子	0.647
	27.我參與課程是享受與其他人一齊學習的樂趣	0.490

(五)外界期望

此取向係由第 20、21、19 等三題所組成，由各題目之內容與性質可發現，參與進修活動主要是爲了符合他人的期望或是聽從主管的指示。若「外界期望」此一取向的平均分數愈高，則表示圖書館員在參與繼續教育的動機上，受到工作單位壓力或他人的期望所影響，「外界期望」取向所屬的題目與內容如表 4.12：

表 4.12

「外界期望」取向所屬題目與內容

取向	題目	因素負荷量
外界期望	20.我參與課程是工作單位鼓勵進修	0.769
	21.我參與課程是工作單位的指派或要求	0.739
	19.我參與課程是受到家人的鼓勵	0.692

(六)環境因素

此取向係由第 22、14、23、2 等四題所組成，由各題目之內容與性質可發現，參與進修活動主要是受到週遭環境的刺激，如工作上的人、事、物影響，「環境因素」取向所屬的題目與內容如表 4.13：

表 4.13

「環境因素」取向所屬題目與內容

取向	題目	因素負荷量
環境因素	22.我參與課程是受到同事較高學教育程度的刺激，與週遭他人參加進修的影響	0.720
	14.工作面臨瓶頸	0.532
	23.我參與課程是彌補過去因學業成果低落，不受看重的缺憾	0.508
	2.基於課程的吸引力	0.427

(七)升遷發展

此取向係由第 11、12 等兩題所組成，由各題目之內容與性質可發現，圖書館員基於工作或職業上的需要而參與進修活動。若「升遷發展」此一取向的平均分數愈高，則表示圖書館員在參與繼續教育的動機上，受到職務晉升與職業轉換準備的考量，「升遷發展」取向所屬的題目與內容如表 4.14：

表 4.14

「升遷發展」取向所屬題目與內容

取向	題目	因素負荷量
升 遷	12.我參與課程是為職業轉換做準備，希望能找到更好的工作	0.815
發 展	11.我參與課程是為了提高學歷、取得文憑或資格，以求得職務上的晉升	0.780

二、參與動機量表之描述性統計分析

本研究之圖書館員參與專業繼續教育的動機量表，包括「逃避或刺激」、「專業成長」、「自我發展」、「社交關係」、「外界期望」、「環境因素」、「升遷進展」等七個取向。以問卷設計中的「非常同意」得 5 分、「同意」得 4 分、「沒意見」得 3 分、「不同意」得 2 分、「非常不同意」得 1 分的五點量表計分而言，由表 4.15 所示，受試者在參與動機取向的得分，以「專業成長」取向最高，平均數為 4.01，達到「同意」的程度，其次則是自我發展取向、升遷發展取向、社交關係取向、環境因素取向，平均數為 3.72、3.44、3.33、3.12，介於「同意」與「沒意見」之間；而外界期望取向、逃避與刺激取向為最低，平均數為 2.76、2.59，影響程度在「沒意見」與「不同意」之間。

表 4.15

受試館員之參與動機取向的描述性統計摘要表

取向	總題數	平均數	標準差	排名
逃避或刺激	6	2.59	1.16	7
專業成長	8	4.01	0.90	1
自我發展	5	3.72	0.86	2
社交關係	4	3.33	0.97	4
外界期望	3	2.76	1.16	6
環境因素	4	3.12	1.04	5
升遷發展	2	3.44	1.10	3

此外，受試者對於參與動機量表各題項的答題狀況，如表 4.16 所示，各取向所包含題項之平均數與其排序，在整體量表中，以「1.我參與課程是想要學習新的知識、觀念與技術」(平均數為 4.63)、「3.我參與課程是爲了補充過去所學之不足與不斷充實自己」(平均數為 4.52)、「32.我參與課程是受科技與環境變遷的刺激」(平均數為 4.06)、「17.我參與課程是爲更加了解現今圖書館所面臨的各項問題」(平均數為 3.97)等分列平均數最高的前四名，皆屬於「專業成長」取向，顯見圖書館員參與專業繼續教育的動機，深受專業成長影響，此結果與顏祺(1997)調查參與中國圖書館學會暑期研習班的圖書館員參與動機雷同，在其研究結果中顯示，有高達 94.25%的館員表示，參與研習班的動機是爲了提昇個人工作上所需的能力；而近九成的館員認爲利用參與研習班的機會，可以學習新知以免與時代脫節，維持專業智能的新穎度。而平均數最低的兩題爲「10.我參與課程是爲了逃避家人的約束」(平均數為 1.79)與「21.我參與課程是工作單位的指派或要求」(平均數為 2.06)，可以看出圖書館員參與專業繼續教育課程，是出自於內心自我要求與責任，深深感受與體認到科技與環境的進步，對圖書館產生很大的影響與改變，認爲不斷地充實工作上所必備的知識與技能是必要的，因此會主動與積極地參與進修活動。

表 4.16

受試館員之參與動機量表的描述性統計摘要表

題號與內容	平均數	標準差	排序	取向總分 平均數
「逃避或刺激」取向				
7.我參與課程是基於閒暇時間的有效利用。	3.18	1.11	20	15.51
9.我參與課程是想要改變日常呆板固定的生活方式。	2.94	1.13	24	
8.我參與課程是藉學習求得精神和心靈的寄託。	2.82	1.07	27	
5.我參與課程是希望藉由學習彌補生活的空虛感。	2.67	1.11	28	

6.我參與課程是爲了逃避不如意的生活情況。	2.11	1.03	30	
10.我參與課程是爲了逃避家人的約束。	1.79	0.90	32	
「專業成長」取向				
1.我參與課程是想要學習新的知識、觀念與技術。	4.63	0.48	1	32.05
3.我參與課程是爲了補充過去所學之不足與不斷充實自己。	4.52	0.52	2	
32.我參與課程是受科技與環境變遷的刺激。	4.06	0.74	3	
17.我參與課程是爲更加了解現今圖書館所面臨的各項問題。	3.97	0.80	4	
18.我參與課程是爲了想要服務更多讀者、幫助更多人使用圖書館。	3.89	0.75	6	
16.我參與課程是基於圖書館員的專業責任。	3.77	0.85	11	
15.我參與課程是基於工作需要，希望提升工作效能。	3.71	0.91	12	
13.我參與課程是彌補過去學習中斷的遺憾。	3.50	1.03	14	
「自我發展」取向				
28.我參與課程是爲了提升專業形象。	3.95	0.76	5	18.58
4.我參與課程是想要從學習中尋求成就感。	3.86	0.76	7	
31.我參與課程是自我超越與挑戰。	3.86	0.71	8	
29.我參與課程是重新體驗校園生活。	3.46	0.91	15	
30.我參與課程是爲生命找尋新的目標。	3.45	0.99	16	
「社交關係」取向				
27.我參與課程是享受與其他人一齊學習的樂趣。	3.85	0.76	9	13.33
25.我參與課程是認識志同道合的朋友。	3.39	0.93	17	
24.我參與課程是擴展社交圈。	3.16	0.95	22	
26.我參與課程是希望成爲學校團體的一份子。	2.93	0.98	25	

「外界期望」取向				
19.我參與課程是受到家人的鼓勵。	3.18	1.03	21	8.29
20.我參與課程是工作單位鼓勵進修。	3.05	1.16	23	
21.我參與課程是工作單位的指派或要求。	2.06	0.96	31	
「環境因素」取向				
2.我參與課程是基於課程的吸引力。	3.80	0.74	10	12.48
22.我參與課程是受到同事較高學教育程度的刺激，與週遭他人參加進修的影響。	3.26	1.12	19	
14.我參與課程是工作面臨瓶頸。	2.92	0.98	26	
23.我參與課程是彌補過去因學業成果低落，不受看重的缺憾。	2.50	1.03	29	
「升遷進展」取向				
11.我參與課程是爲了提高學歷、取得文憑或資格，以求得職務上的晉升。	3.54	1.08	13	6.87
12.我參與課程是爲職業轉換做準備，希望能找到更好的工作。	3.33	1.11	18	

三、參與動機量表之次數分配統計分析

爲更深一層瞭解圖書館員在參與動機各取向的認同程度，透過次數分析的方式來瞭解各題項的回答狀況與意義，以下就各題項的次數分析進行說明。

(一)逃避或刺激

圖書館員參與專業繼續教育的動機，在「逃避或刺激」取向共計有六題，如表 4.17 所示，以「7.我參與課程是基於閒暇時間的有效利用」題項，勾選「非常同意」與「同意」的次數爲最高，占 44%，可見多數的圖書館員認爲在工作之餘，參與進修課程，將有助於閒暇時間的有效利用。而勾選「非常不同意」以「10.我參與課程是爲了逃避家人的約束」的次數爲最高，占 45%，可見大多

數的圖書館員對於參與進修活動，抱持著一種積極正向的態度，而非爲了逃避生活中的其他事務而參與學習活動。

表 4.17

「逃避或刺激」取向次數分配統計表

題號與內容	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
5.我參與課程是希望藉由學習彌補生活的空虛感。	12 (11.0%)	44 (40.4%)	31 (28.4%)	12 (11.0%)	10 (9.2%)
6.我參與課程是爲了逃避不如意的生活情況。	30 (27.5%)	54 (49.5%)	13 (11.9%)	7 (6.4%)	5 (4.6%)
7.我參與課程是基於閒暇時間的有效利用。	6 (5.5%)	28 (25.7%)	27 (24.8%)	36 (33.0%)	12 (11.0%)
8.我參與課程是藉學習求得精神和心靈的寄託。	10 (9.2%)	37 (33.9%)	32 (29.4%)	23 (21.1%)	7 (6.4%)
9.我參與課程是想要改變日常呆板固定的生活方式。	10 (9.2%)	34 (31.2%)	27 (24.8%)	29 (26.6%)	9 (8.3%)
10.我參與課程是爲了逃避家人的約束。	49 (45.0%)	40 (36.7%)	17 (15.6%)	0 (0%)	3 (2.8%)

(二)專業成長

在「專業成長」取向共計有八題，如表 4.18 所示，勾選「非常同意」與「同意」次數最高的前三名分別爲「3.我參與課程是爲了補充過去所學之不足與不斷充實自己」，占 99.1%；「32.我參與課程是受科技與環境變遷的刺激」占 87.2%；「17.我參與課程是爲更加了解現今圖書館所面臨的各項問題」，占 71.6%，顯見目前的圖書館受到科技與環境的影響而有很大的改變，圖書館員基於專業責

任，與提供讀者更專業的服務，因而參與進修活動，期望能透過學習，充實自己的專業知能。

表 4.18

「專業成長」取向次數分配統計表

題號與內容	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
3.我參與課程是爲了補充過去所學之不足與不斷充實自己。	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.9%)	50 (45.9%)	58 (53.2%)
11.我參與課程是爲了提高學歷、取得文憑或資格，以求得職務上的晉升。	6 (5.5%)	12 (11.0%)	28 (25.7%)	43 (39.4%)	20 (18.3%)
13.我參與課程是爲了彌補過去學習中斷的遺憾。	5 (4.6%)	13 (11.9%)	30 (27.5%)	45 (41.3%)	16 (14.7%)
15.我參與課程是基於工作需要，希望能提升工作效能。	1 (0.9%)	13 (11.9%)	20 (18.3%)	58 (53.2%)	17 (15.6%)
16.我參與課程是基於圖書館員的專業責任。	1 (0.9%)	6 (5.5%)	30 (27.5%)	52 (47.7%)	20 (18.3%)
17.我參與課程是爲更加了解現今圖書館所面臨的各項問題。	0 (0%)	5 (4.6%)	21 (19.3%)	55 (50.5%)	28 (25.7%)
18.我參與課程是爲了想要服務更多讀者、幫助更多人使用圖書館。	0 (0%)	3 (2.8%)	28 (25.7%)	56 (51.4%)	22 (20.2%)
32.我參與課程是受科技與環境變遷的刺激。	1 (0.9%)	4 (3.7%)	9 (8.3%)	69 (63.3%)	26 (23.9%)

(三)自我發展

在「自我發展」取向共計有五題，如表 4.19 所示，以「28.我參與課程是爲了提升專業形象」題項，有 78.9%的館員勾選「非常同意」或「同意」，代表多數館員認爲參與繼續教育對專業形象的提升有幫助，其次是「31.我參與課程是自我超越與挑戰」占 74.3%，對大多數的人而言，一邊工作一邊唸書，是一項辛苦的學習過程，必須比全職學生付出更多的心力，因此，參與學習對工作忙碌的館員來說，不僅是一種專業的需求，更是一項自我超越的挑戰。

表 4.19
「自我發展」取向次數分配統計表

題號與內容	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
4.我參與課程是想要從學習中尋求成就感。	0 (0%)	3 (2.8%)	31 (28.4%)	53 (48.6%)	22 (20.2%)
28.我參與課程是爲了提升專業形象。	1 (0.9%)	3 (2.8%)	19 (17.4%)	63 (57.8%)	23 (21.1%)
29.我參與課程是重新體驗校園生活。	2 (1.8%)	14 (12.8%)	36 (33.0%)	46 (42.2%)	11 (10.1%)
30.我參與課程是爲生命找尋新的目標。	5 (4.6%)	12 (11.0%)	33 (30.3%)	47 (43.1%)	12 (11.0%)
31.我參與課程是自我超越與挑戰。	0 (0%)	4 (3.7%)	24 (22.0%)	64 (58.7%)	17 (15.6%)

(四)社交關係

在「社交關係」取向共計有四題，如表 4.20 所示，在「27.我參與課程是享受與其他人一齊學習的樂趣」題項，有 76.2%的館員勾選「非常同意」或「同意」，代表館員對於目前參與的進修活動感到滿意，認為能認識更多圖書館同道，彼此分享工作上的經驗，互相交流與切磋學業，是一項愉快的學習方式。

表 4.20

「社交關係」取向次數分配統計表

題號與內容	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
24.我參與課程是擴展社交圈。	5 (4.6%)	20 (18.3%)	44 (40.4%)	33 (30.3%)	7 (6.4%)
25.我參與課程是認識志同道合的朋友。	3 (2.8%)	16 (14.7%)	34 (31.2%)	47 (43.1%)	9 (8.3%)
26.我參與課程是希望成為學校團體的一份子。	8 (7.3%)	27 (24.8%)	44 (40.4%)	25 (22.9%)	5 (4.6%)
27.我參與課程是享受與其他人一齊學習的樂趣。	0 (0%)	7 (6.4%)	19 (17.4%)	66 (60.6%)	17 (15.6%)

(五)外界期望

在「外界期望」取向共計有三題，如表 4.21 所示，藉以瞭解圖書館員是否為了符合他人的期望或是聽從主管的指示而參與進修，調查結果顯示，有 42.2%的館員非常同意或同意參與課程是受到家人的鼓勵，而僅有 8.2%的館員認為

是受到工作單位的指派或要求而參與課程，代表著館員參與進修活動是主動與積極的，並且受到家人與工作單位的支持，而不是受到主管的壓力與要求才來參與。

表 4.21

「外界期望」取向次數分配統計表

題號與內容	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
19.我參與課程是受到家人的鼓勵。	5 (4.6%)	25 (22.9%)	33 (30.3%)	37 (33.9%)	9 (8.3%)
20.我參與課程是工作單位鼓勵進修。	13 (11.9%)	20 (18.3%)	36 (33.0%)	29 (26.6%)	11 (10.1%)
21.我參與課程是工作單位的指派或要求。	34 (31.2%)	45 (41.3%)	21 (19.3%)	7 (6.4%)	2 (1.8%)

(六)環境因素

在「環境因素」取向共計有四題，如表 4.22 所示，藉以瞭解圖書館員參與進修活動是否受到週遭環境的刺激，如工作上的人、事、物影響，調查結果顯示，有 69.7%的館員非常同意或同意參與進修是認為課程具有吸引力，顯示學校機構所開設的教育課程，符合圖書館員的需要，能吸引館員來參與。而其次則是受到工作環境中其他同事學歷較高或他人參加進修的影響，感受到刺激與壓力而參與，占 46.7%。可見館員若在週遭環境中遇到其他人也在進修，容易受其影響而興起進修的念頭，此外，在工作場所中的同事有著較高的教育程度，相形比較下也容易受到刺激而參與進修。

表 4.22

「情境因素」取向次數分配統計表

題號與內容	非常 不同 意	不 同 意	沒 意 見	同 意	非 常 同 意
2.我參與課程是基於課程的吸引力。	0 (0%)	5 (4.6%)	28 (25.7%)	60 (55.0%)	16 (14.7%)
14.我參與課程是工作面臨瓶頸。	5 (4.6%)	38 (34.9%)	31 (28.4%)	31 (28.4%)	4 (3.7%)
22.我參與課程是受到同事較高教育程度的刺激，與週遭他人參加進修的影響。	6 (5.5%)	25 (22.9%)	27 (24.8%)	37 (33.9%)	14 (12.8%)
23.我參與課程是彌補過去因學業成果低落，不受看重的缺憾。	15 (13.8%)	49 (45.0%)	24 (22.0%)	17 (15.6%)	4 (3.7%)

(七)升遷發展

在「升遷發展」取向共計有二題，如表 4.23 所示，有超過半數的館員同意參與進修活動，是爲了在工作上有所進展，爲新的工作機會鋪路。在完成學業取得文憑以後，提高了個人的學歷與資格，不僅能在工作職務上求得晉升的機會，也有助於未來職業的轉換，由此可見職務的升遷與職業轉換的考量，也是影響圖書館員參與專業繼續教育的重要因素之一。

表 4.23

「升遷發展」取向次數分配統計表

取 向	題號與內容	非 常 不 同 意	不 同 意	沒 意 見	同 意	非 常 同 意
升 遷 發 展	11.我參與課程是爲了提高學歷、取得文憑或資格，以求得職務上的晉升。	6 (5.5%)	12 (11.0%)	28 (25.7%)	43 (39.4%)	20 (18.3%)
	12.我參與課程是爲職業轉換做準備，期望能找到更好的工作。	7 (6.4%)	19 (17.4%)	28 (25.7%)	41 (37.6%)	14 (12.8%)

第三節 圖書館員學習障礙分析

一、學習障礙各構面之內涵與特性

本研究的學習障礙因素透過因素分析萃取出三個因子，依照各構面所含的題目內容與性質，重新命名爲「學校因素」、「個人因素」與「情境因素」等，各構面之內涵與特性說明如下。

(一)學校因素

此構面係由第 9、9、8、6、7、10 等七題所組成，由各題目之內容與性質可知，圖書館員參與進修活動的所遭遇的到學習障礙，主要是由學校機構所引起的，進而造成館員學習上的困擾。「學校因素」構面所屬的題目與內容如表 4.24：

表 4.24

「學校因素」構面所屬題目與內容

構面	題目	因素負荷量
學 校 因 素	9.指導教授忙，學生多，無法提供學生更多的指導	0.796
	10.課程設計與規劃不符合需求	0.776
	11.選修課程開設不足，沒有選課空間	0.757
	8.師生互動不良	0.726
	19.教學內容不符期望，無法適應老師的教學	0.717
	12.學校硬體設備不足，如研究室與圖書設備不夠	0.613
	13.修習課目過多	0.529

(二)個人因素

此構面係由第 14、17、20、15、5、7、1、18 等八題所組成，由各題目之內容與性質可知，圖書館員參與進修活動的所遭遇的到學習障礙，是受到個人的生理與心理狀況所影響。若「個人因素」此一構面的平均分數愈高，則表示館員所遭遇的學習障礙，取決於個人的心理與生理狀態。「個人因素」取向所屬的題目與內容如表 4.25：

表 4.25

「個人因素」構面所屬題目與內容

構面	題目	因素負荷量
個 人 因 素	14.作業太多，無暇全部完成	0.693
	17.對自己的能力感到懷疑	0.660
	20.無暇與公司同仁互動，相處上有疏遠感	0.631
	15.工作單位的不支持	0.604
	5.身體狀況不適、體力無法負荷	0.589
	7.交通不便	0.565
	1.學費的負擔	0.535
	18.本身英文能力不足，閱讀英文或外文文獻，備感壓力與吸收困難	0.488

(三)情境因素

此構面係由第 3、2、6、4、16 等五題所組成，由各題目之內容與性質可知，圖書館員參與進修活動的所遭遇的到學習障礙，主要是受到家庭工作或其他環境因素所引起。若「情境因素」此一構面的平均分數愈高，則表示館員在參與學習的過程中，愈容易受到家庭與工作環境的影響。「情境因素」取向所屬的題目與內容如表 4.26：

表 4.26

「情境因素」構面所屬題目與內容

構面	題目	因素負荷量
情境因素	3.家庭與小孩的照護問題	0.816
	2.與家人相處時間不夠	0.777
	6.工作負擔重	0.586
	4.上課時間不適當	0.460
	16.家人不支持	0.358

二、學習障礙量表之描述性統計分析

本研究的圖書館員參與專業繼續教育之學習障礙量表，如表 4.27 所示，由「學校因素」、「個人因素」、「情境因素」等三個構面所組成。如表 4-3-5 所示，圖書館員在參與專業繼續教育的學習障礙情況，以「情境因素」構面所得到的分數最高，平均數為 3.08，其次為「個人因素」構面，平均數為 3.07，「學校因素」構面的影響程度最低，平均數為 2.91，在五點量表中，這三個構面的影響程度介於「沒意見」與「不同意」之間。此結果與陳志樺(2002)研究結果不同，在其研究中顯示，學校在設備、行政程序與服務態度、課程安排與停車等方面的機構障礙，反而是最主要的學習障礙來源。

表 4.27

受試館員之學習障礙構面的描述性統計摘要表

各構面名稱	總題數	平均數	標準差	排名
學校因素	7	2.91	0.96	3
個人因素	8	3.07	1.06	2
情境因素	5	3.08	1.08	1

此外，填答者對於學習障礙量表各題項的答題狀況，如表 4.28 所示，各構面所包含題項之平均數與其排序，在整體量表中，以「本身英文能力不足，閱讀英文或外文文獻，備感壓力與吸收困難」(平均數為 3.67)、「選修課程開設不足，沒有選課空間」(平均數為 3.60)、「工作負擔重」(平均數為 3.55)等分列平均數最高的前三名，此結果在張世民(2002)針對在職研究生的學習障礙調查中，同樣被提到。圖書館員在就讀研究所的過程中，因應老師的要求需要閱讀大量的外文資料，受限於本身語文能力的不足，容易感受到相當大的壓力與挫折，因此，語文能力成為多數館員在參與過程中所遇到的困擾與學習障礙。此外，館員反應沒有選課空間，推論原因可能是這四所大學都是近幾年才開設圖書資訊碩士在職專班，在課程的規劃與師資的安排上，難免有所不足，無法滿足館員的實際需要，因此，教育機構必須再做檢討與調整，才能滿足學生的需求。

表 4.28

受試館員之學習障礙量表的描述性統計摘要表

題號與內容	平均數	標準差	排序	構面總分 平均數
學校因素				
11.選修課程開設不足，沒有選課空間。	3.60	0.96	2	20.36
10.課程設計與規劃不符合需求。	3.12	0.92	9	
12.學校硬體設備不足，如研究室與圖書設備不夠。	2.99	1.00	11	
9.指導教授忙，學生多，無法提供學生更多的指導。	2.87	0.99	14	
19.教學內容不符期望，無法適應老師的教學。	2.74	0.89	15	
13.修習課目過多。	2.66	0.83	17	
8.師生互動不良。	2.38	0.86	19	

個人因素				
18.本身英文能力不足，閱讀英文或外文文獻，備感壓力與吸收困難。	3.67	0.93	1	24.59
1.學費的負擔。	3.52	1.00	4	
14.作業太多，無暇全部完成。	3.36	0.95	6	
5.身體狀況不適、體力無法負荷。	3.15	1.02	7	
17.對自己的能力感到懷疑。	2.92	0.97	12	
7.交通不便。	2.88	1.14	13	
15.工作單位的不支持。	2.68	0.94	16	
20.無暇與公司同仁互動，相處上有疏遠感。	2.41	0.90	18	
情境因素				
6.工作負擔重。	3.55	0.86	3	15.39
2.與家人相處時間不夠。	3.52	1.00	5	
3.家庭與小孩的照護問題。	3.13	1.12	8	
4.上課時間不適當。	3.08	0.90	10	
16.家人不支持。	2.11	0.82	20	

三、學習障礙量表之次數分配統計分析

爲更深一層瞭解圖書館員在參與專業繼續教育的過程中所遇到學習障礙，透過次數分析的方式來瞭解各題項的回答狀況與意義，以下就各題項的次數分析進行說明。

(一)學校因素

圖書館員參與專業繼續教育所產生的學習障礙，在「學校因素」構面中共計有七題，如表 4.29 所示，勾選「非常同意」與「同意」次數最高的前三名分別爲「11.選修課程開設不足，沒有選課空間」，占 63.3%；其次爲「10.課程設計與規劃不符合需求」占 39.71%；「12.學校硬體設備不足，如研究室與圖書設備不夠」占 33%。根據文獻探討，在職專班的課程規劃，應根據在職生的實際需求另行設計，強調理論與實務並重，但是不少學校仍然沿用原碩士班的課程來施教，且有些學校基於收費的關係，對就讀者做跨校部、班等修課之限制，

因此造成選課沒有彈性空間，且無法符合學生的需要。根據本研究結果顯示，學校機構無論是軟硬體設備的設置，或是課程的安排與規劃，均無法配合圖書館員的實際需求，仍然有很大的改善空間。

表 4.29

「學校因素」構面次數分配統計表

題號與內容	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
8.師生互動不良	14 (12.8%)	52 (47.7%)	32 (29.4%)	10 (9.2%)	1 (0.9%)
9.指導教授忙，學生多，無法提供學生更多的指導	7 (6.4%)	32 (29.4%)	46 (42.2%)	16 (14.7%)	8 (7.3%)
10.課程設計與規劃不符合需求	4 (3.7%)	24 (22.0%)	40 (36.7%)	37 (33.9%)	4 (3.7%)
11.選修課程開設不足，沒有選課空間	3 (2.8%)	13 (11.9%)	24 (22.0%)	54 (49.5%)	15 (13.8%)
12.學校硬體設備不足，如研究室與圖書設備不夠	7 (6.4%)	28 (25.7%)	38 (34.9%)	31 (28.4%)	5 (4.6%)
13.修習科目過多	6 (5.5%)	42 (38.5%)	46 (42.2%)	13 (11.9%)	2 (1.8%)
19.教學內容不符期望，無法適應老師的教學。	7 (6.4%)	37 (33.9%)	44 (40.4%)	19 (17.4%)	2 (1.8%)

(二)個人因素

圖書館員參與專業繼續教育所產生的學習障礙，在「個人因素」構面中共計有八題，如表 4.30 所示，有 65.1%的館員在「18.本身英文能力不足，閱讀英文或外文文獻，備感壓力與吸收困難」題項，勾選「非常同意」與「同意」，表示有超過半數館員認為自己的英文能力不足，面對在課程中所必須閱讀的外文資料，感受到極大的壓力，此與國內相關之調查研究相同。其次為「1.學費的負擔」占 59.7%，表示參與進修活動所付出的學費，在經濟上是一個很大的負擔，根據文獻探討，目前在職專班的學費由各校自訂，少則一學分要四、五千元，多則達一萬五千元，雖然就讀者具備在職身份，大部分的人都有固定的工作與經濟來源，但是對多數館員來說，還是一筆相當大的負擔。再者「14.作業太多，無暇全部完成」占 52.3%，顯示研究所的課業並不輕鬆，需要更積極地進行時間管理與掌控，在工作、家庭生活與課業間妥善地分配時間與有效利用，才足以應付繁重的課業。而對於「20.無暇與公司同仁互動，相處上有疏遠感」與「15.工作單位的不支持」則比較少人反應有此現象，代表館員參與進修活動，受到工作單位支持的占大多數，比較不會產生與公司同仁互動與相處上的問題。

表 4.30
「個人因素」構面次數分配統計表

題號與內容	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
1.學費的負擔。	2 (1.8%)	19 (17.4%)	23 (21.1%)	50 (45.9%)	15 (13.8%)
5.身體狀況不適、體力無法負荷。	3 (2.8%)	31 (28.4%)	31 (28.4%)	35 (32.1%)	9 (8.3%)
7.交通不便。	11	34	31	23	10

	(10.1%)	(31.2%)	(28.4%)	(21.1%)	(9.2%)
14.作業太多，無暇全部完成。	4 (3.7%)	17 (15.6%)	31 (28.4%)	50 (45.9%)	7 (6.4%)
15.工作單位的不支持。	7 (6.4%)	45 (41.3%)	38 (34.9%)	14 (12.8%)	5 (4.6%)
17.對自己的能力感到懷疑。	5 (4.6%)	38 (34.9%)	30 (27.5%)	33 (30.3%)	3 (2.8%)
18.本身英文能力不足，閱讀英文或 外文文獻，備感壓力與吸收困 難。	1 (0.9%)	14 (12.8%)	23 (21.1%)	53 (48.6%)	18 (16.5%)
20.無暇與公司同仁互動，相處上有 疏遠感。	11 (10.1%)	59 (54.1%)	25 (22.9%)	11 (10.1%)	3 (2.8%)

(三)情境因素

圖書館員參與專業繼續教育所產生的學習障礙，在「情境因素」構面中共計有五題，如表 4.31 所示，有 60.6%的館員非常同意或同意「2.與家人相處時間不夠」與「6.工作負擔重」造成學習上的困擾。顯示館員參與進修活動，容易受到家庭生活或個人工作的影響。因此，館員要同時兼顧學業、家庭與工作，實在是一件不容易的事。

表 4.31
「情境因素」構面次數分配統計表

題號與內容	非常 不同 意	不 同 意	沒 意 見	同 意	非常 同 意
2.與家人相處時間不夠。	1 (0.9%)	22 (20.2%)	20 (18.3%)	51 (46.8%)	15 (13.8%)

3.家庭與小孩的照護問題。	7 (6.4%)	28 (25.7%)	31 (28.4%)	30 (27.5%)	13 (11.9%)
4.上課時間不適當。	3 (2.8%)	26 (23.9%)	44 (40.4%)	31 (28.4%)	5 (4.6%)
6.工作負擔重。	0 (0%)	16 (14.7%)	27 (24.8%)	56 (51.4%)	10 (9.2%)
16.家人不支持。	24 (22.0%)	56 (51.4%)	22 (20.2%)	7 (6.4%)	0 (0%)

第四節 不同背景變項的圖書館員在參與動機的差異分析

本節主要探討不同性別、年齡、婚姻狀況、工作年資、任職單位類型、主要工作內容、是否擔任主管等七個背景變項，在參與專業繼續教育的動機與學習障礙上之差異分析。在考驗二組平均數之間的差異上，以獨立樣本 T 檢定方式進行；考驗三組或三組以上平均數之間的差異，以單因子變異數分析法進行，並以 Scheffe 雪費法進行多重比較分析，若無法找出其差異，則再以 LSD 檢定法進行事後比較。

一、不同性別的圖書館員在參與動機的差異分析

為了解不同性別的圖書館員在參與專業繼續教育動機上的差異，透過 t 檢定進行統計分析，其結果如表 4.32 所示，其中在「自我發展」與「環境因素」等兩個向度中，男女分數差異達顯著水準($t=2.152$ ， $p<.05$ ； $t=2.003$ ， $p<.05$)，即

顯示男性館員參與專業繼續教育的動機，在「自我發展」與「環境因素」取向高於女性，此結果與國內外相關研究相較，頗有差異存在，多數研究結果顯示，男性參與學習活動的主要動機是「外界期望」與「職業進展」；而女性的動機則是「逃避或刺激」、「社會服務」與「求知興趣」(黃富順，2002)，其原因可能是，圖書館事業向來是女性多於男性的行業，社會大眾普遍認定為女性職業，因此，男性館員在圖書館中工作的角色較易被忽略，得不到社會和單位機構的認可，爲了提高社會地位與專業形象，進而參與專業繼續教育。

表 4.32
性別在參與動機各取向的差異分析

取向	t	自由度	顯著性(雙尾)
逃避或刺激	.710	107.00	.479
專業成長	-.945	107.00	.347
自我發展	2.152	107.00	.034*
社交關係	-.225	107.00	.822
外界期望	1.866	107.00	.065
環境因素	2.003	107.00	.048*
升遷發展	-1.264	107.00	.209

註：p value \leq .05

二、不同年齡的圖書館員在參與動機的差異分析

不同年齡層的圖書館員，在參與動機的各取向差異，以單因子變異數分析，再以雪費法(Scheffe')進行事後考驗比較，結果如表 4.33 顯示，在「專業成長」(F=6.937, P<.05)、「環境因素」(F=3.465, P<.05)、「升遷發展」(F=6.801, P<.05)達顯著水準，有差異存在。根據統計調查結果，年齡的分布情形，只占 25-35 歲、36-45 歲、46-55 歲等三組，而年齡在 46-55 歲的館員參與進修活動的動機，

基於「專業成長」考量，明顯高於其他年齡層，有可能是這個年齡層的館員，雖然擁有豐富的工作經驗，但是面對資訊科技環境的快速改變，與圖書館資訊服務型態的轉變，需要更新知識或重新學習，為避免對新事務的不熟悉，造成專業工作發展上的阻礙，因而參與進修活動，加上此年齡層的館員在其專業領域中可能扮演著主管的角色，為了做好領導與規劃的工作，必須對圖書館的新趨勢與新發展有所瞭解，因此參與繼續教育成了專業成長的必經之路。

年齡 36-45 歲館員在參與動機上受到「升遷發展」與「環境因素」的影響高於其他年齡層，此與黃益松(2001)的研究結果雷同，推論原因為此年齡層的館員，對於圖書館的運作機制與工作內容具有相當程度的瞭解，在專業上也已經獲得一定程度的認可，為謀求更高層次的職務發展，或是為職業轉換做準備，而參與進修活動。

表 4.33
年齡在參與動機各取向的差異分析

取向	組距	平方和	自由 度	平均 平方和	F 檢定	顯著 性	事後比較 (Scheffe')
逃避或 刺激	組間	2.688	2	1.344	1.353	.263	
	組內	105.312	106	.994			
	總和	108.000	108				
專業性 因素	組間	12.500	2	6.250	6.937	.001*	46-55 歲>25-35 歲、 46-55 歲>36-45 歲
	組內	95.500	106	.901			
	總和	108.000	108				
自我 發展	組間	2.610	2	1.305	1.312	.273	
	組內	105.390	106	.994			
	總和	108.000	108				
社交 關係	組間	2.211	2	1.105	1.107	.334	
	組內	105.789	106	.998			
	總和	108.000	108				

外界期望	組間	5.654	2	2.827	2.928	.058	
	組內	102.346	106	.966			
	總和	108.000	108				
環境因素	組間	6.628	2	3.314	3.465	.035*	36-45 歲>25-35 歲、
	組內	101.372	106	.956			36-45 歲>46-55 歲
	總和	108.000	108				
升遷發展	組間	12.282	2	6.141	6.801	.002*	36-45 歲>25-35 歲、
	組內	95.718	106	.903			36-45 歲>46-55 歲
	總和	108.000	108				

註：p value \leq .05

三、不同婚姻狀況的圖書館員在參與動機的差異分析

爲了解不同婚姻狀況的圖書館員在參與專業繼續教育動機上的差異，透過 t 檢定進行統計分析，其結果如表 4.34 所示，在「逃避或刺激」與「自我發展」等兩個向度中，已婚者與未婚者分數差異達顯著水準($t=-3.693$, $p<.05$; $t=2.193$, $p<.05$)，即顯示未婚館員參與專業繼續教育的動機，在「逃避或刺激」取向高於已婚者，此與黃富順（1985）與林如萍(1991)的研究結果相同，有可能是因爲未婚者在沒有家庭與小孩的羈絆下，對於人生目標與生活型態擁有更多自主性與彈性，透過學習可以充實知識與培養能力，改變目前一成不變的生活方式。而在「自我發展」取向上則呈現已婚者明顯高於未婚者，代表已婚館員並沒有因爲家庭與小孩的牽絆，而忽略充實自己，在增進自己的競爭力與接受新挑戰比未婚館員更加積極。

表 4.34

婚姻狀況在參與動機各取向的差異分析

取向	T	自由度	顯著性(雙尾)
逃避或刺激	-3.693	106.000	.000*
專業成長	1.355	106.000	.178
自我發展	2.193	106.000	.030*
社交關係	-.923	69.458	.359
外界期望	1.690	78.735	.095
環境因素	1.748	106.000	.083
升遷發展	-1.491	106.000	.139

註：p value \leq .05

四、不同工作年資的圖書館員在參與動機的差異分析

不同工作年資的圖書館員，在參與動機的各取向差異，以單因子變異數分析，再以雪費法(Scheffe')進行事後考驗比較，並未找出其差異所在，故再以 LSD 檢定法進行事後比較，結果如表 4.35 顯示，在「逃避或刺激」($F=3.877$ ， $P<.05$)與「升遷發展」($F=3.871$ ， $P<.05$)達顯著水準，有差異存在。工作年資在 3-10 年的館員參與進修活動的動機，在「逃避與刺激」取向明顯高於工作年資不滿 3 年與 11-20 年；在「升遷發展」取向則顯示工作年資在 3-10 年的館員高於不滿 3 年與 21-30 年，此結果與陳志樺(2002)的研究結果部份雷同。推論原因為此階段的館員正值專業發展的擴充期，為追求升遷與進級，謀求職場生涯的高峰，因而參與繼續教育。

表 4.35

工作年資在參與動機各取向的差異分析

取向	組距	平方和	自由 度	平均 平方和	F 檢定	顯著 性	事後比較(LSD)
逃避或 刺激	組間	10.849	3	3.616	3.877	.011*	3-10 年>不滿 3 年 3-10 年>11-20 年
	組內	96.994	104	.933			
	總和	107.843	107				
專業性 因素	組間	6.184	3	2.061	2.106	.104	
	組內	101.816	104	.979			
	總和	108.000	107				
自我 發展	組間	6.268	3	2.089	2.136	.100	
	組內	101.728	104	.978			
	總和	107.997	107				
社交 關係	組間	3.688	3	1.229	1.233	.301	
	組內	103.647	104	.997			
	總和	107.335	107				
外界 期望	組間	6.700	3	2.233	2.325	.079	
	組內	99.894	104	.961			
	總和	106.594	107				
環境 因素	組間	1.520	3	.507	.495	.686	
	組內	106.330	104	1.022			
	總和	107.849	107				
升遷 發展	組間	10.839	3	3.613	3.871	.011*	3-10 年>不滿 3 年 3-10 年>21-30 年
	組內	97.076	104	.933			
	總和	107.914	107				

註：p value≤.05

五、不同任職單位類型的圖書館員在參與動機的差異分析

不同任職單位類型的圖書館員，在參與動機的各取向差異，以單因子變異數分析，再以雪費法(Scheffe')進行事後考驗比較，結果如表4.36顯示，在「逃

避或刺激」($F=2.792$, $P<.05$)達顯著水準，有差異存在。任職於中小學圖書館的館員參與進修活動的動機，在「逃避與刺激」取向明顯高於大專院校圖書館員。目前國內中小學圖書館多數隸屬於教務處，而非一個獨立單位，缺乏明確的組織編制與工作執掌，無法充分發揮其功能，而工作人員有八成以上都是由教師兼任，受過圖書館學專業訓練者不到百分之一，因此這些圖書教師有可能是爲了讓自己能勝任圖書館的工作，與充分利用教課之餘的時間而參與進修，期望能讓圖書館的服務與教學活動互相配合，發揮圖書館應有的功能，此外，由教師身分轉變爲學生，一改過去固定的生活方式，能爲生活帶來新的刺激與挑戰。

表 4.36
任職單位類型在參與動機各取向的差異分析

取向	組距	平方和	自由 度	平均 平方和	F 檢定	顯著 性	事後比較 (Scheffe')
逃避或 刺激	組間	10.443	4	2.611	2.792	.030*	中小學圖書館> 大專院校圖書館
	組內	96.326	103	.935			
	總和	106.769	107				
專業性 因素	組間	8.707	4	2.177	2.264	.067	
	組內	99.054	103	.962			
	總和	107.761	107				
自我 發展	組間	3.681	4	.920	.910	.461	
	組內	104.172	103	1.011			
	總和	107.853	107				
社交 關係	組間	5.024	4	1.256	1.276	.284	
	組內	101.403	103	.984			
	總和	106.427	107				
外界 期望	組間	.730	4	.182	.175	.951	
	組內	107.233	103	1.041			
	總和	107.963	107				

環境 因素	組間	1.706	4	.427	.413	.799
	組內	106.292	103	1.032		
	總和	107.998	107			
升遷 發展	組間	8.957	4	2.239	2.329	.061
	組內	99.012	103	.961		
	總和	107.969	107			

註：p value \leq .05

六、不同主要工作內容的圖書館員在參與動機的差異分析

不同主要工作內容的圖書館員，在參與動機各取向差異，其值未達到顯著差異，如表 4.37 所示，表示館員在參與進修活動的動機，並未因工作內容的不同而有所不同。

表 4.37

主要工作內容在參與動機各取向的差異分析

取向	組距	平方和	自由度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
逃避或 刺激	組間	5.131	6	.855	.848	.536
	組內	102.869	102	1.009		
	總和	108.000	108			
專業性 因素	組間	3.673	6	.612	.598	.731
	組內	104.327	102	1.023		
	總和	108.000	108			
自我 發展	組間	5.001	6	.833	.825	.553
	組內	102.999	102	1.010		
	總和	108.000	108			
社交 關係	組間	1.999	6	.333	.321	.925
	組內	106.001	102	1.039		
	總和	108.000	108			

外界	組間	4.680	6	.780	.770	.595
期望	組內	103.320	102	1.013		
	總和	108.000	108			
環境	組間	3.456	6	.576	.562	.760
因素	組內	104.544	102	1.025		
	總和	108.000	108			
升遷	組間	11.563	6	1.927	2.038	.067
發展	組內	96.437	102	.945		
	總和	108.000	108			

註：p value \leq .05

七、是否擔任主管的圖書館員在參與動機的差異分析

爲了解圖書館員是否擔任主管在參與專業繼續教育動機上的差異，透過 t 檢定進行統計分析，其結果如表 4.38 所示，在「外界期望」、「環境因素」、「升遷發展」等三個向度中，分數差異達顯著水準($t=2.084$ ， $p<.05$ ； $t=2.108$ ， $p<.05$ ； $t=-2.539$ ， $p<.05$)，即顯示已擔任主管職位的館員參與專業繼續教育的動機，在「外界期望」與「環境因素」明顯高於未擔任主管的館員，其原因可能是擔任主管者背負著更重的責任感與使命感，對於環境變化與刺激的感受較爲強烈，加上爲了符合外界的期望，與對自我的要求，因此容易產生進修的動機。在「升遷發展」取向則呈現未擔任主管者明顯高於已擔任主管者，未擔任主管的館員爲了提升自我競爭力與升遷的機會，會傾向透過進修方式來增強自己的實力，此結果與詹秀茹(2004)的研究結果相同。

表 4.38

是否擔任主管在參與動機各取向的差異分析

取向	t	自由度	顯著性(雙尾)
逃避或刺激	-.725	107	.470
專業成長	.301	107	.764
自我發展	1.843	107	.068
社交關係	-1.252	107	.213
外界期望	2.084	107	.040*
環境因素	2.108	107	.037*
升遷發展	-2.539	107	.013*

註：p value \leq .05

第五節 不同背景變項的圖書館員在學習障礙的差異分析

一、不同性別的圖書館員在學習障礙的差異分析

爲了解不同性別的圖書館員在參與專業繼續教育所產生的學習障礙差異，透過 t 檢定進行統計分析，其結果如表 4.39 所示，其中在「個人因素」構面中，男女分數差異達顯著水準($t=-2.708$, $p<.05$)，即顯示受試的女館員所遇到的學習障礙，在「個人因素」構面高於男性。個人因素呈現出學習者的個人特質，多數女性館員對於自己的能力、生理與心理狀態缺乏自信，因而在學習過程中容易感到挫折與失去信心，因此，對於個人因素方面的學習障礙感受度特別強烈。此結果與陳志樺(2002)研究顯示男性所感受到的情境障礙高於女性，而夏天倫(2004)研究顯示男性在「家庭責任」障礙大於女性，而女性在「機構因素」障礙大於男性，頗有差異。

表 4.39

性別在學習障礙各取向的差異分析

構面	t	自由度	顯著性(雙尾)
學校因素	-.678	107	.499
個人因素	-2.708	107	.008*
情境因素	-.108	107	.914

註：p value \leq .05

二、不同年齡的圖書館員在學習障礙的差異分析

不同年齡的圖書館員，在參與專業繼續教育所產生的學習障礙差異，以單因子變異數分析，再以雪費法(Scheffe')進行事後考驗比較，並未找出其差異所在，故再以 LSD 檢定法進行事後比較，結果如表 4.40 所示，在「情境因素」構面($F=3.883$ ， $P<.05$)達顯著水準，有差異存在。年齡在 46-55 歲的館員，在「情境因素」構面所產生的學習障礙明顯高於年齡在 25-35 歲者，年齡在 36-45 歲的館員也高於 25-35 歲者，顯示年齡愈大者愈容易產生「情境因素」構面的學習障礙，推論原因可能是年齡愈大者，在家庭經濟或工作份量與時間上，都承擔著相當大的壓力，因此對於情境因素障礙感受較為強烈。在陳志樺(2002)研究中顯示，成人中期的學生受到的情境障礙與機構障礙較為強烈，與本研究結果雷同。

表 4.40
年齡在學習障礙各取向的差異分析

取向	組距	平方和	自由 度	平均 平方和	F 檢定	顯著 性	事後比較 (Scheffe')
學校 機構	組間	.968	2	.484	.479	.620	
	組內	107.032	106	1.010			
	總和	108.000	108				
個人 因素	組間	3.128	2	1.564	1.581	.211	
	組內	104.872	106	.989			
	總和	108.000	108				
情境 因素	組間	7.372	2	3.686	3.883	.024*	46-55 歲>25-35 歲、 36-45 歲>25-35 歲
	組內	106.628	106	.949			
	總和	108.000	108				

註：p value \leq .05

三、不同婚姻狀況的圖書館員在學習障礙的差異分析

爲了解不同婚姻狀況的圖書館員在參與專業繼續教育所產生的學習障礙差異，透過 t 檢定進行統計分析，其結果如表 4.41 所示，在「個人因素」與「情境因素」等兩個構面中，已婚者與未婚者分數差異達顯著水準($t=-1.114$, $p<.05$; $t=6.675$, $p<.05$)，即顯示未婚館員所遇到的學習障礙，在「個人因素」構面高於已婚者，其原因可能是未婚者比已婚者擁有更多時間與自主權，可以安排與規劃個人的生活，參與進修影響到原本的計畫，加上單身者必須完全負擔自己的經濟開銷，學費成爲一個很大的負擔。在「情境因素」構面上則是反應出已婚者高於未婚者，此結果陳志樺(2002)之研究結果相符，原因爲已婚館員扮演著多重角色，需擔負著家庭責任與子女照護等問題，因此對於情境因素障礙的感受力較爲強烈。

表 4.41

婚姻狀況在學習障礙各取向的差異分析

構面	t	自由度	顯著性(雙尾)
學校因素	-1.114	106	.268
個人因素	-2.961	106	.004*
情境因素	6.675	106	.000*

註：p value \leq .05

四、不同工作年資的圖書館員在學習障礙的差異分析

不同工作年資的圖書館員，在參與專業繼續教育所產生的學習障礙差異，以單因子變異數分析，再以雪費法(Scheffe')進行事後考驗比較，並未找出其差異所在，故再以 LSD 檢定法進行事後比較，結果如表 4.42 所示，在「情境因素」構面($F=3.205$, $P<.05$)達顯著水準，有差異存在。工作年資在 11-20 年的館員，在「情境因素」構面所產生的學習障礙明顯高於其他年齡層。工作年資在 11-20 年的館員，在「情境因素」構面所產生的學習障礙明顯高於工作年資在 3-10 年者，工作年資在 21-30 年的館員也高於 3-10 年者，在「情境因素」構面所產生的學習障礙也明顯高於工作年資在 3-10 年者，顯示工作年資愈久，愈容易產生「情境因素」構面的學習障礙。此結果與夏天倫(2004)調查研究頗有差異，在其研究結果顯示，工作年資 6-10 年者，應已結婚，並處於小孩正幼齡階段，其職場工作亦正處於升遷階段，故其在「家庭責任」與「工作責任」有較高的參與障礙，而本研究則因為調查對象為圖書館員，工作性質有所差異，呈現工作年資愈久，愈容易產生「情境因素」構面的學習障礙。

表 4.42

工作年資在學習障礙各取向的差異分析

取向	組距	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較 (Scheffe')
學校 機構	組間	1.262	3	.421	.414	.743	
	組內	105.552	104	1.015			
	總和	106.814	107				
個人 因素	組間	7.333	3	2.444	2.543	.060	
	組內	99.961	104	.961			
	總和	107.293	107				
情境 因素	組間	9.111	3	3.037	3.205	.026*	11-20 年>3-10 年、 21-30 年>3-10 年
	組內	98.559	104	.948			
	總和	107.670	107				

註：p value≤.05

五、不同任職單位類型的圖書館員在學習障礙的差異分析

任職於不同單位類型的圖書館員，在參與專業繼續教育所產生的學習障礙差異，其值未達到顯著差異，如表 4.43 所示，由此可知，館員在參與進修活動中所產生的學習障礙，並未因任職單位類型的不同而有所不同。

表 4.43

任職單位類型在學習障礙各取向的差異分析

取向	組距	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學校 機構	組間	3.072	4	.768	.755	.557
	組內	104.764	103	1.017		
	總和	107.836	107			
個人 因素	組間	1.422	4	.356	.344	.848
	組內	106.522	103	1.034		
	總和	107.944	107			

情境	組間	4.151	4	1.038	1.034	.393
因素	組內	103.350	103	1.003		
	總和	107.501	107			

註：p value \leq .05

六、不同主要工作內容的圖書館員在學習障礙的差異分析

擔任不同主要工作內容的圖書館員，在參與專業繼續教育所產生的學習障礙差異，其值未達到顯著差異，如表 4.44，由此可知，館員在參與進修活動中所產生的學習障礙，並未因所擔任的主要工作內容的不同而有所不同。

表 4.44

主要工作內容在學習障礙各取向的差異分析

取向	組距	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學校	組間	6.072	6	1.012	1.013	.421
機構	組內	101.928	102	.999		
	總和	108.000	108			
個人	組間	7.981	6	1.330	1.357	.239
因素	組內	100.019	102	.981		
	總和	108.000	108			
情境	組間	9.309	6	1.552	1.604	.154
因素	組內	98.691	102	.968		
	總和	108.000	108			

註：p value \leq .05

七、是否擔任主管的圖書館員在學習障礙的差異分析

爲了解圖書館員是否擔任主管在參與專業繼續教育所產生的學習障礙差異，透過 t 檢定進行統計分析，其結果如表 4.45 所示，在「個人因素」構面中，分數差異達顯著水準($t=-2.089$ ， $p<.05$)，即顯示受試的館員當中，未擔任主管職位者所遇到的學習障礙，在「個人因素」構面高於已擔任主管者，反應出擔任主管的館員在參與專業繼續教育時，比較能克服個人因素方面的障礙，可能是因爲主管的身份，自我要求較高，對於完成課業及學習的決心與堅持較爲強烈。

表 4.45
是否擔任主管在學習障礙各取向的差異分析

構面	T	自由度	顯著性(雙尾)
學校因素	1.090	107	.278
個人因素	-2.089	107	.039*
情境因素	1.610	107	.110

註：p value \leq .05

第五章 結論與建議

本研究主要針對圖書館員參與專業繼續教育的動機與學習障礙相關因素進行探討，深入瞭解圖書館員在工作之餘，參與進修活動的動機，與在學習過程中所遭遇到的學習障礙，並根據研究的結果與發現，提出具體結論與相關建議，以作為教育機構在規劃與設計課程上，與圖書館員進行學習活動時的參考。

本研究是透過問卷調查的方式進行普查，以圖書資訊相關系所共四校的碩士在職專班研究生作為研究對象，共發出 122 份問卷，得有效問卷 109 份，回收率為 89.34%，對所得資料施以統計處理與分析後，獲致以下結論，並以此回答本研究之目的。

第一節 研究發現

一、參與專業繼續教育的圖書館員之背景特性

以女性館員佔大多數，年齡介於 25 歲～35 歲之間，且大多是未婚，在圖書館工作的年資以 3～10 年者最多，所任職的圖書館多為大專院校圖書館，主要的工作內容以採訪編目者為最多，大多數的館員都是擔任非主管職位，約占有八成以上。

二、圖書館員參與專業繼續教育的動機取向

圖書館員參與專業繼續教育的動機取向，可分為七類，包括逃避或刺激、專業成長、自我發展、社交關係、外界期望、環境因素、升遷發展等七大取向。其中以「專業成長」取向為最強，明顯高於其他取向，其次依序為「自我發展」、「升遷發展」、「社交關係」、「環境因素」、「外界期望」，而以「逃避或刺激」之動機取向為最弱。

三、不同背景的圖書館員在參與動機各取向上的差異情形

- (一)不同性別的圖書館員之參與動機在「自我發展」與「環境因素」兩取向上有顯著差異，男性高於女性。
- (二)不同年齡層的圖書館員之參與動機在「專業成長」、「環境因素」、「升遷發展」等取向上有顯著差異存在。年齡在 46-55 歲的館員參與進修活動的動機在「專業成長」取向上明顯高於其他年齡層；36-45 歲館員在「環境因素」與「升遷發展」取向上明顯高於其他年齡層。
- (三)未婚館員參與專業繼續教育的動機，在「逃避或刺激」取向上高於已婚者。已婚館員在「自我發展」取向上則呈現已婚者明顯高於未婚者。
- (四)不同工作年資的圖書館員之參與動機在「逃避或刺激」與「升遷發展」兩取向上有顯著差異存在。工作年資在 3-10 年的館員在「逃避與刺激」取向上明顯高於工作年資不滿 3 年與 11-20 年；工作年資在 3-10 年的館員在「升遷發展」取向上明顯高於不滿 3 年與 21-30 年者。
- (五)任職於不同單位類型的圖書館員在「逃避或刺激」有顯著差異存在。任職於中小學圖書館的館員參與進修活動的動機，在「逃避與刺激」取向上明顯高於大專院校圖書館員。
- (六)從事於不同主要工作內容的圖書館員在參與動機上，並未因工作內容的不同而有所不同。
- (七)擔任主管職位的館員在「外界期望」與「環境因素」兩個向度中，明顯高於未擔任主管者。未擔任主管職位的館員則在「升遷發展」之動機明顯高於已擔任主管者。

四、圖書館員參與專業繼續教育時的學習障礙

根據本研究調查結果顯示，圖書館員的學習障礙，可分為三類，包括學校因素、個人因素、情境因素等三大構面。其中以「情境因素」最為嚴重，明顯高於其他構面，其次為「個人因素」與「學校因素」。

五、不同背景的圖書館員在學習障礙各構面上的差異情形

- (一)不同性別的圖書館員之學習障礙，在「個人因素」構面有顯著差異，女性館員高於男性館員。
- (二)不同年齡層的圖書館員之學習障礙，在「情境因素」構面有顯著差異存在。年齡在 46-55 歲的館員，在「情境因素」構面所產生的學習障礙明顯高於年齡在 25-35 歲者，年齡在 36-45 歲的館員也高於 25-35 歲者，顯示年齡愈大者，愈容易產生「情境因素」構面的學習障礙。
- (三)未婚館員所遇到的學習障礙，在「個人因素」構面高於已婚者，而已婚館員則是在「情境因素」構面高於未婚者。
- (四)不同工作年資的圖書館員之學習障礙，在「情境因素」構面有顯著差異存在。工作年資在 11-20 年的館員，在「情境因素」構面所產生的學習障礙明顯高於工作年資在 3-10 年者，工作年資在 21-30 年的館員也高於 3-10 年者，在「情境因素」構面所產生的學習障礙也明顯高於工作年資在 3-10 年者，顯示工作年資愈久者，愈容易產生「情境因素」構面的學習障礙。
- (五)任職於不同單位類型與工作內容的圖書館員，在參與專業繼續教育產生的學習障礙差異，並未因任職單位類型與工作內容的不同而有所不同。

(六)未擔任主管職位的館員，在「個人因素」構面中所產生的學習障礙，明顯高於已擔任主管者。

第二節 結論

根據本研究的統計與分析結果，可以歸納出以下幾點結論：

一、圖書館員參與專業繼續教育的動機

(一)圖書館員就讀圖書資訊碩士在職專班的動機，主要是基於專業成長與自我發展

根據研究結果顯示，多數的館員參與進修的原因，主要是受到科技進步與環境變遷，電腦與網路高度應用在圖書館工作中，爲了學習新的知識、觀念與技術，補充過去所學的不足，與不斷地充實自己，保持最佳的競爭力，避免被時代所淘汰，而選擇就讀研究所課程，由此可知，圖書館員參與進修是一種自覺性與自發性的行爲，呈現出主動與積極的態度，投入課程的研讀與學習。

(二)升遷發展是圖書館員就讀碩士在職專班的重要因素之一

有超過半數的館員同意就讀碩士在職專班，是爲了在完成學業取得正式文憑以後，提高個人的學歷與資格，以求得工作職務晉升的機會，也爲將來職業的轉換而準備。

(三)就讀圖書資訊碩士在職專班能拓展社交關係，認識與接觸更多

相同專業背景與工作環境的朋友，是一項愉快的學習方式

就讀圖書資訊碩士在職專班的學生，多數是畢業於圖書資訊相關學系，且大部分都是在圖書館工作，有著相同的專業知識與職場經驗，因此可以互相討論課業上的問題，與分享工作上的經驗，由研究結果顯示，多數館員對目前參與的進修活動感到滿意，是一項愉快的學習方式。

二、圖書館員參與專業繼續教育的學習障礙

(一)語言障礙是進修過程中的困擾

研究顯示，圖書館員在就讀研究所的過程中，因應老師的要求需要閱讀大量的外文資料，受限於本身語文能力的不足，容易感受到相當大的壓力與挫折，因此，語文能力成為多數館員在參與過程中所遇到的困擾與學習障礙。

(二)教育機構所規劃的課程內容與學習環境均無法滿足圖書館員的需求

目前國內各校所開設的圖書資訊碩士在職專班都是近幾年才成立的，由本研究結果顯示，無論是課程內容的設計與規劃、師資的安排或學習環境的提供，明顯呈現不足，無法滿足就讀課程之館員的實際需求。

(三)學費的支出造成圖書館員經濟上很大的負擔

目前碩士在職專班的學費與一般日間研究所不同，由各校自訂收費，少則一學分要四、五千元，多則達一萬五千元，雖然就讀者具備在職身份，大部

分的人都有固定的工作與經濟來源，但是對多數館員來說，仍然是一筆相當大的負擔。

(四)無法負荷研究所繁重的課業

碩士在職專班是圖書資訊學正規教育的一部份，由相關系所制定一套有計畫、有系統的學習活動，在參與者完成學習目標後，將授與正式的碩士學位。其訓練過程與一般日間研究所相同，不同點在於招收對象以在職的專業人員為主，課程內容以實用為導向，教授專業行業的專門知識與技能，因此，授課老師對於在職研究生在課業上的要求與一般研究生差異不大。對於一邊工作與一邊唸書的在職學生來說，必須在有限的時間內，完成老師指定閱讀的文獻與作業，實在是一件不容易的事，也因此常有中途輟學的情況發生。

第三節 建議

本研究針對就讀碩專班的圖書館員之參與動機與學習障礙進行調查，根據文獻探討與調查研究的結果，提出以下建議，提供教育機構與未來計畫參與圖書資訊碩士在職專班的館員作為參考。

一、對教育機構的建議

(一)正視研究生的需求，規劃設計理論與實務並重的課程內容

多數的研究生反應，所遇到的學習障礙為「選修課程開設不足，沒有選課空間」與「課程設計與規劃不符合需求」等問題，學校機構應正視此問題，針對課程設計與規劃進行調整。就讀碩專班的研究生，有別於一般日間研究所

的學生，年齡較為年長，有豐富的工作經驗，清楚知道職場上的專業要求，與自己進修的目的，因此，學校在安排課程時，可以先調查在職學生的意見，針對所提供的建議重新規劃與設計，而不能完全採用原碩士班的課程施教，應多安排理論與實務兼具的課程內容，讓在職研究生能將進修所學習到的知識整合運用在實際工作當中。此外，有些學校對在職班做選修人數或跨校部、班等修課限制，造成在職學生無法彈性選課，降低其學習意願，因此應開放部分課程，讓學生有更多元化與彈性的選課空間。

(二)提供在職研究生專屬的研究室、電腦教室與圖書等軟硬體設施

根據研究結果顯示，多數館員反應學校所提供的軟硬體設施不足，以至於造成學習上的障礙。一個良好的學習環境，才能讓學習成果發揮事半功倍的效果，若沒有提供在職研究生專屬的研究室或電腦設施，鼓勵學生課後進行討論或研究，將會使一向標榜培育專業人才與貫徹學術研究的進修課程，在功能上無法發揮學校教育最大的效益，也讓在職專班學生無法真正享有學校研究學問風氣的薰陶。因此，學校應該設置一個在職研究生專屬、不受干擾的學習空間，讓圖書館員在參與進修的過程中，可以專心的在研究室進行研究與討論。

(三)設置專人服務的學習輔導中心

就讀碩專班的圖書館員與一般傳統學生不同，他們無論是在學業、工作與生活上均有其特殊的需求與問題，在進修過程中所受到的干擾因素較多，容易感受到挫折與困擾，加上授課老師忙，學生多，無法提供更多的時間與個別指導，在學習遇到障礙時往往求助無門，因此，設立特別的輔導措施與服務是有必要的，透過定期舉辦座談會，讓輔導老師與學生面談對話，幫助館員解決與克服各種學習上的障礙。

二、對工作單位的建議

(一)鼓勵館員參與進修，提供學費的補助與資源的支持

館員為圖書館工作中的主體，圖書館的服務品質取決於館員素質的高低優劣，因此，圖書館應將館員參與繼續教育視為一種人才的投資，鼓勵館員積極參與，並提供學費或資源上的協助。有了工作單位與主管的支持，館員才能專心持續地投入學習。

(二)建立學習分享與討論制度

圖書館員在參與進修的過程中，若能與工作同仁分享課堂上所習得的知識與心得，不僅可以為沒有參與的館員帶來新的刺激，也能獲得工作同仁的體諒與支持，並且透過互相討論，可以提供參與者在課業上的協助與問題的解決。因此，建議工作單位可以建立學習成果分享制度，讓參與進修的同仁可以透過會議討論或是網路留言的方式，隨時發表自己學習的成果或分享心得，甚至提出問題請求同事提供協助與幫忙。

(三)將繼續教育列入績效考核的項目之一，作為升遷、薪資調整的條件

雖然研究結果顯示，大部分的圖書館員參與繼續教育，是基於自我要求與專業責任，表現出主動與積極的態度，但是仍必須制訂強制措施，將繼續教育納入升遷、薪資調整與懲戒的原則，讓不參與學習的館員感受到被淘汰的壓力，給予參與者實質的鼓勵，激勵館員接受再教育與再學習。

三、對在職進修館員的建議

(一)克服語言障礙，加強英語能力

根據研究結果顯示，多數的館員反應「本身英文能力不足，閱讀英文或外文文獻，備感壓力與吸收困難」等問題，英語是國際通用的語言，目前國際上最新與最重要的科技發展成果都是透過英文進行發表與出版，因此，在課堂上應用英文文獻來當作教材的比例相當高，圖書館員唯有加強自身的語言能力，才能應付課業上的要求。而網路上有 90% 以上的資訊也都是使用英文來呈現，語言障礙將會造成文獻資源取得與傳播上的阻礙，圖書館員想要從網路上快速便利地蒐集到新資源與新技術，成為資訊的領航員，提供讀者更專業的資訊服務，就必須突破語言障礙，持續地、有計畫地提升自己的語言能力。具備精通的英語能力，已經成為圖書館員在進修與工作中不可或缺的基本能力。

(二)建立良好的人際關係，尋求共同協助

圖書館員就讀圖書資訊碩士在職專班的好處之一，就是有機會能認識很多擁有相同專業背景與工作環境的同道，當工作上遇到問題時，可以互相討論，提供彼此的經驗談，以獲得協助，因此，應該主動地與老師或同儕聯繫，建立起良好的人際關係，當課業、工作或生活上出現問題時，即能適時找到求助的管道。

(三)妥善進行時間管理與分配，在課業、家庭與工作上取得平衡與支持

參與進修的圖書館員扮演著多重角色與身份，除了上班工作之外，扣除必須的休息、個人事務、或家務的時間，每天可以利用的時間是相當有限的，

要做到課業、家庭與工作等三方面都兼顧，實在是一件相當不容易的事，因此，有不少人受到不同因素的阻擾，而使學習中輟，爲了避免這種情況發生，館員在進修時必須更妥善進行時間的管理與安排，也必須獲得工作同仁的支持與家人的諒解，才能專心投入課業的研讀。

第四節 後續研究建議

本研究由於個人能力所及，在時間與人力的限制之下，有些內容無法深入探討，提出以下幾點建議，作爲日後研究者可以參考與繼續研究的方向。

一、擴大研究範圍與對象

本研究因能力所及，只針對目前就讀國內四所圖書資訊相關系所開設的碩士在職專班研究生進行探討，不包括就讀一般日間研究所的在職生、暑期班或學分班的研究生，後續研究者可以擴大研究對象，針對不同進修方式進行深入調查與分析，並比較其間差異情形。

二、參與者滿意度調查

本研究只針對參與者的動機與學習障礙進行探討，後續研究者可針對參與者就讀後的實際感受，進行滿意度的調查分析。

三、參與者選擇行為分析

圖書資訊碩士在職專班是近幾年來成立的，爲圖書館員參與進修的新管道，後續研究者可以針對各校所開設的碩士專班課程內容、師資、學費、錄取

率、學習環境...等各方面進行調查，並分析就讀者的選擇行為與特質，比較其間差異情形。

四、探討各圖書館對於館員繼續教育的態度與重視程度

館員參與繼續教育需要工作單位與主管的支持，才能持續進行，後續研究者可以深入調查各館館員實際參與進修的情況、主管的態度、館員進修對工作進行與安排的影響、是否有補助學費...等問題，進行深入探討。

五、運用質化研究方法作更深入地探討

本研究採用問卷調查方式進行統計分析，所以對於圖書館員的參與動機與學習障礙因素，無法獲得全面性地瞭解，因此，建議後續研究者可以採用質化研究的方式，針對此議題進行更深入研究與探討。

圖書館員參與專業繼續教育之動機與學習障礙研究調查問卷

親愛的先生/小姐，您好：

這是一份純粹學術性的研究問卷，其主要目的在於探討圖書館員參與專業繼續教育之動機與學習障礙。本問卷採不具名方式勾填，所得之資料僅作學術性整體分析研究之用，您的寶貴意見將是本研究的重要關鍵，懇切的期盼您能在百忙中撥冗填答此問卷，俾使本研究能在您的協助下順利完成。

敬祝您

身體健康、萬事如意

國立臺灣師範大學社教系圖書資訊學碩士在職專班

論文指導教授：曾淑賢博士

研究生：賴秋惠

中華民國九十四年十二月

第一部分：受訪者基本資料

以下問題是關於您的基本資料，請在適合的選項打勾或填答：

(一) 性別：1. ☐男 2. ☐女

(二) 年齡：1. ☐25 歲以下 2. ☐25~35 歲 3. ☐36-45 歲 4. ☐46~55 歲

5. ☐56-65 歲 6. ☐65 歲以上

(三) 婚姻狀況：1. ☐已婚 2. ☐未婚

(四) 您在圖書館工作有幾年了？

1. ☐不滿 3 年 2. ☐3~10 年 3. ☐11-20 年 4. ☐21~30 年 5. ☐30 年以上

(五) 您目前工作單位是屬於哪一類型的圖書館？

1. ☐國家圖書館 2. ☐公共圖書館 3. ☐大專院校圖館 4. ☐中小學圖館

5. ☐專門圖書館 6. ☐其他_____

(六) 您目前最主要的工作內容是什麼(單選)? 1. ☐閱覽 2. ☐典藏 3. ☐參考諮

詢 4. ☐推廣 5. ☐期刊 6. ☐採訪 7. ☐編目 8. ☐視聽服務 9. ☐行政

管理 10. ☐編輯出版 11. ☐其他

(七) 您目前是否擔任主管：1. ☐是 2. ☐否

第二部分：您參與圖書資訊碩士在職專班的動機

以下問題是關於您就讀圖書資訊碩士在職專班的動機，請在適合的選項打勾。

非 常 同 意	同 意	沒 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
------------------	--------	-------------	-------------	-----------------------

- 1.我參與課程是想要學習新的知識、觀念與技術。．．．．．☐☐☐☐☐
- 2.我參與課程是基於課程的吸引力。．．．．．☐☐☐☐☐
- 3.我參與課程是爲了補充過去所學之不足與不斷充實自己。．．☐☐☐☐☐
- 4.我參與課程是想要從學習中尋求成就感。．．．．．☐☐☐☐☐
- 5.我參與課程是希望藉由學習彌補生活的空虛感。．．．．．☐☐☐☐☐
- 6.我參與課程是爲了逃避不如意的生活情況。．．．．．☐☐☐☐☐
- 7.我參與課程是基於閒暇時間的有效利用。．．．．．☐☐☐☐☐
- 8.我參與課程是藉學習求得精神和心靈的寄託。．．．．．☐☐☐☐☐
- 9.我參與課程是想要改變日常呆板固定的生活方式。．．．．．☐☐☐☐☐
- 10.我參與課程是爲了逃避家人的約束。．．．．．☐☐☐☐☐
- 11.我參與課程是爲了提高學歷、取得文憑或資格，以求得職
務上的晉升。．．．．．☐☐☐☐☐
- 12.我參與課程是爲職業轉換做準備，期望能找到更好的工作。☐☐☐☐☐
- 13.我參與課程是爲了彌補過去學習中斷的遺憾。．．．．．☐☐☐☐☐
- 14.我參與課程是工作面臨瓶頸。．．．．．☐☐☐☐☐
- 15.我參與課程是基於工作需要，希望能提升工作效能。．．．☐☐☐☐☐
- 16.我參與課程是基於圖書館員的專業責任。．．．．．☐☐☐☐☐
- 17.我參與課程是爲更加了解現今圖書館所面臨的各項問題。☐☐☐☐☐
- 18.我參與課程是爲了想要服務更多讀者、幫助更多人使用圖書
館。．．．．．☐☐☐☐☐

非 常 同 意	同 意	沒 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
------------------	--------	-------------	-------------	-----------------------

- 19.我參與課程是受到家人的鼓勵。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 20.我參與課程是工作單位鼓勵進修。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 21.我參與課程是工作單位的指派或要求。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 22.我參與課程是受到同事較高教育程度的刺激，與週遭他人
參加進修的影響。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 23.我參與課程是彌補過去因學業成果低落，不受看重的缺憾。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 24.我參與課程是擴展社交圈。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 25.我參與課程是認識志同道合的朋友。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 26.我參與課程是希望成為學校團體的一份子。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 27.我參與課程是享受與其他人一齊學習的樂趣。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 28.我參與課程是為提升專業形象。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 29.我參與課程是重新體驗校園生活。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 30.我參與課程是為生命找尋新的目標。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 31.我參與課程是自我超越與挑戰。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 32.我參與課程是受科技與環境變遷的刺激。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

第三部分：您就讀圖書資訊碩士在職專班的學習障礙

非 常 同 意	同 意	沒 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
------------------	--------	-------------	-------------	-----------------------

- 1.學費的負擔 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.與家人相處時間不夠 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.家庭與小孩的照護問題 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

非 常 同 意	同 意	沒 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
------------------	--------	-------------	-------------	-----------------------

- 4.上課時間不適當 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 5.身體狀況不適、體力無法負荷 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.工作負擔重 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 7.交通不便 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 8.師生互動不良 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 9.指導教授忙，學生多，無法提供學生更多的指導 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 10.課程設計與規劃不符合需求 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 11.選修課程開設不足，沒有選課空間 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 12.學校硬體設備不足，如研究室與圖書設備不夠 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 13.修習科目過多 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 14.作業太多，無暇全部完成 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 15.工作單位的不支持 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 16.家人不支持 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 17.對自己的能力感到懷疑 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 18.本身英文能力不足，閱讀英文或外文文獻，備感壓力與吸收
困難。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 19.教學內容不符期望，無法適應老師的教學。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 20.無暇與公司同仁互動，相處上有疏遠感。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

以上問卷到此結束，謝謝您的填答